

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA GURGEL RAPOSO

**MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA INGLESA *LINKS***

São Cristóvão

2014

FERNANDA GURGEL RAPOSO

**MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA INGLESA *LINKS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Letras vinculado à Pro-Reitoria  
de Pós-Graduação, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

São Cristóvão

2014

FERNANDA GURGEL RAPOSO

**MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA INGLESA *LINKS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Núcleo de Educação e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pela comissão julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

---

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseanne Rocha Tavares  
Universidade Federal de Alagoas

## RESUMO

Este presente trabalho teve por objetivo desenvolver uma análise do material didático utilizado na escola pública a partir dos postulados e requisitos trazidos pela legislação que rege a educação no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, que objetivaram nortear a prática do ensino de língua estrangeira na escola, bem como de estudos de teóricos da educação, a fim de verificar a adequação do material didático a esses documentos em relação aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão. Para tal, selecionamos a coleção *Links*, publicado em 2011. Essa análise se justifica uma vez que um dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, e que trata especificamente do material didático, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, através do Guia do Livro Didático, traz tais temas como de abordagem obrigatória pelo livro de língua estrangeira, como condição para que seja componente do rol de livros disponíveis para livre seleção do professor da escola pública. A metodologia utilizada foi a de estudo bibliográfico e documental que compreendeu teóricos da área dos três temas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, e Programa Nacional do Livro Didático de 2011.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; Multiletramentos; Diversidade; Inclusão; Ensino de Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This present study aimed to develop an analysis of the teaching materials used in public school from the postulates and requirements brought by the legislation about education in Brazil , by Law of Guidelines and Bases of Education , by the official documents issued by the Ministry of Education, which aimed to guide the practice of foreign language teaching at school, as well as by the theoretical studies of education in order to verify the adequacy of teaching materials to those documents considering the studies of multiliteracies , diversity and inclusion. To achieve this, we selected the *Links* collection, published in 2011. This analysis is justified because one of the documents issued by the Ministry of Education, which deals specifically with the teaching materials, the National Textbook Program, PNLD, through the Textbook Guide, brings such issues as mandatory approach for the foreign language book as a condition for the inclusion of it in the list of books available for free selection of public school teacher. The methodology used was the study of literature and documents which comprised theoretical of the three themes, the Law of Guidelines and Bases of Education and the official documents issued by the Ministry of Education, such as National Curriculum Parameters, from 1998, Curriculum Guidelines for High School, from 2006, and the National Textbook Program, from 2011.

**KEYWORDS:** Textbook; multiliteracies; Diversity, Inclusion, English Language Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Diálogo entre alunas sobre a cidade de Bath.....	37
Fig. 02: Entrevista com uma estrela do pop.....	37
Fig. 03: Texto sobre horário escolar.....	39
Fig. 04: Texto sobre fruta.....	39
Fig. 05: Produção escrita sobre ídolo .....	39
Fig. 06: Texto sobre o esporte favorito.....	40
Fig. 07: Texto sobre si.....	40
Fig. 08: Texto sobre modelo de personalidade.....	43
Fig. 09: Texto sobre celebridades.....	43
Fig. 10: Produção escrita de cartão postal.....	44
Fig. 11: Reprodução de diálogo sobre atividades da semana.....	45
Fig. 12: Reprodução de um pôster.....	46
Fig. 13: Compreensão de texto para prática do Where e do verbo to be.....	47
Fig. 14: Compreensão de texto para prática do Whose e There to be.....	48
Fig. 15: Texto sobre celebridades.....	49
Fig. 16: Compreensão escrita de e-mail.....	50
Fig. 17: Texto sobre uniforme escolar.....	52
Fig. 18: Texto sobre segurança na internet.....	53
Fig. 19: Texto sobre escola bilingue.....	55
Fig. 20: Pôster sobre preferências.....	57
Fig. 21: Apresentação de Greg.....	59
Fig. 22: Apresentação de Jane.....	59
Fig. 23: Texto sobre a família real britânica.....	61
Fig. 24: Texto sobre aluna que joga futebol e mora nos Estado Unidos.....	62
Fig. 25: Texto sobre viagem a Nova York.....	64
Fig. 26: Diálogo Rio de Janeiro 01.....	65
Fig. 27: Diálogo Rio de Janeiro 02.....	65
Fig. 28: E-mail Rio de Janeiro.....	65
Fig. 29: Bem vindo ao Rio de Janeiro.....	66
Fig. 30: Comunicação através da internet.....	68

Fig. 31: Comunicação através da internet 2.....	68
Fig. 32: Diálogo sobre países.....	85
Fig. 33: Diálogo sobre São Francisco.....	86
Fig. 34: Atividades desenvolvidas no tempo livre.....	87
Fig. 35: Alunos conversando sobre suas respectivas naturalidades.....	88
Fig. 36: Apresentação dos alunos 01.....	89
Fig. 37: Apresentação dos alunos 02.....	90
Fig. 38: Mapa do Brasil com representação de pessoas.....	91
Fig. 39: Modelo de estrutura física da escola.....	92
Fig. 40: Profissões padrão.....	96
Fig. 41: Profissionais mais importantes do mundo.....	98
Fig. 42: Datas comemorativas norte-americanas.....	99
Fig. 43: Diálogo sobre mapa da Inglaterra.....	100
Fig. 44: Cardápio de lanchonete modelo norte-americano.....	101
Fig. 45: Diálogo numa lanchonete modelo norte-americana.....	101
Fig. 46: Modelo de casa norte-americana.....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
Metodologia .....	15
<b>1 OS MULTILETRAMENTOS E O LIVRO DIDÁTICO <i>LINKS</i></b> .....	18
1.1. Os requisitos do PNLD e os multiletramentos .....	24
1.2. A coleção de Língua Inglesa <i>Links</i> e os requisitos do PNLD referentes aos multiletramentos .....	35
1.2.1. A diversidade de gêneros .....	35
1.2.2. Reflexão acerca da língua e suas variedades .....	42
1.2.3. Representatividade da heterogeneidade social, cultural e linguística .....	54
<b>2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO E O LIVRO DIDÁTICO <i>LINKS</i></b> .....	71
2.1. O porquê da diversidade e da inclusão no livro didático .....	72
2.2. O livro didático <i>Links</i> e os requisitos do PNLD relacionados à inclusão e diversidade .....	82
2.2.1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano .....	83
2.2.2. Diversidade, cidadania e consciência crítica. ....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	108
<b>ANEXOS</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem buscado constantemente se estruturar de modo a atender a novos temas e debates que vêm surgindo em educação, a exemplo dos temas que delimitam a nossa pesquisa, multiletramentos, diversidade e inclusão. De igual modo, o ensino de línguas estrangeiras tem tentado acompanhar essas novas propostas que estão presentes inclusive na nossa legislação e em documentos oficiais, emitidos pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação.

Desde a graduação em Letras as minhas pesquisas têm se voltado para o papel do livro didático de língua inglesa na prática de ensino nas escolas públicas de Sergipe. No ano de 2007, fui bolsista voluntária de uma pesquisa que pretendia desvendar que materiais os professores de língua inglesa vinham utilizando nas escolas públicas de Sergipe, e se havia livro didático sendo adotado. Até aquele momento, o Governo Federal não fornecia livro de inglês às escolas. Já existia um programa de distribuição de materiais, mas esse programa não contemplava línguas estrangeiras. Por esse motivo, o objetivo da investigação, naquele momento, era descobrir que materiais eram utilizados, e se esses materiais estavam de acordo com as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

À época, concluímos que muitos professores elaboravam o próprio material, e nenhum dos professores entrevistados, naquele momento, conhecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. A elaboração do material didático era feita sem a observância dos PCN, e não atendiam às novas propostas. Cada professor elaborava o próprio material, a partir da extração de textos e atividades de livros didáticos diversos. Segundo eles, não havia nenhuma possibilidade de adoção de livros didáticos, porque os alunos não dispunham de recursos financeiros para a aquisição destes.

Eis que em 2011, então, o Governo Federal decide contemplar Línguas Estrangeiras no programa de distribuição do livro didático, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Diante de tal novidade, passamos a ter coleções selecionadas e distribuídas em todo o território nacional. Com isso, foram disponibilizadas algumas poucas coleções, que começaram a ser distribuídas e utilizadas em todo o país. Essa distribuição tornou possível uma pesquisa mais abrangente e com um objeto específico.

É inegável que o livro didático representa, em muitos contextos de ensino e aprendizagem, o objeto que orienta a prática de sala de aula, na medida em que é utilizado, muitas vezes, como guia para o planejamento escolar como um todo, envolvendo o planejamento anual e semestral de conteúdos e temáticas, e mesmo a preparação das aulas em si. E com as línguas estrangeiras não é diferente. A importância do material didático, no modelo de ensino atual do nosso país, se verifica quando se constata que os livros didáticos constituem, muitas vezes, o principal, senão o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, que buscam nesse material um apoio para suas aulas. Sobre o papel do livro didático e sua importância, Tílio (2008, p. 118) afirma que:

Apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês. O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico servindo de andaime para a aprendizagem.

Posta, então, a importância e o papel do objeto selecionado, ou seja, do livro didático, trataremos então dos temas que selecionamos para nosso estudo. Diante da seleção do objeto, temos então a relação entre os três temas escolhidos para nossa pesquisa. Os temas dos multiletramentos e os da inclusão e da diversidade estão relacionados na medida em que o ensino pautado nos multiletramentos é um ensino que reconhece a diversidade, premissa básica para a inclusão. Nesse sentido, Martin Nakata, ao tratar de um experimento de ensino de inglês a indígenas, que se encontram em imersão, defende que a própria abordagem dos multiletramentos é uma abordagem que se inicia a partir do reconhecimento da complexidade, diversidade, das mudanças e da realidade dessa conexão global entre os seres humanos que se observa na atualidade (NAKATA, 2003).

O próprio estudo dos multiletramentos parte justamente das questões relativas à diversidade e identidade culturais. Em seu capítulo *A pedagogia dos multiletramentos*, presente na obra *multiliteracies*, Bill Cope e Mary Kalantzis defendem que nos vivemos num mundo onde as diferenças, que eles chamam de “subculturais”, estão se tornando cada vez mais presentes e significativas. Eles citam como exemplo de como isso está presente no nosso dia a dia, e de como vem ganhando espaço, o embate entre os gêneros, etnias, as diversidades de gerações, cujas mutações têm ocorrido num espaço cada vez menor de tempo, e a orientação sexual. (COPE; KALANTZIS, 2003b).

De igual modo, os autores supracitados enfatizam que:

Língua, discurso, e registro das diferenças são indicadores das diferenças que têm ocorrido no mundo. Os modos de vida se tornam mais divergentes e seus limites mais obscuros, o fator central da língua se torna a multiplicidade de significados e sua inserção contínua. Do mesmo modo em que há multiplicidade de identidades em qualquer pessoa, há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. (COPE; KALANTZIS, 2003b, p. 17).

A questão base que permeia a discussão acerca dos três temas, e sua abordagem conjunta na escola, é a de que a educação institucionalizada traz consigo alunos com experiências de vida diferentes, demandas diferentes, bem como diferentes modos de vida. Por essa razão, a experiência desses alunos na escola, nesse processo de aprendizagem, consequentemente será diferente. Esse é o grande desafio.

Não obstante, conforme já foi dito, uma mudança radical no sistema não pode ser a única forma de promover inclusão nem um ensino baseado nos multiletramentos na escola. Quando falamos em educação inclusiva, estamos tratando de dar oportunidades iguais aos diferentes para desenvolver neles um senso de pertencimento. (COPE; KALANTZIS, 2003b).

Mas não são apenas os teóricos que trazem essa relação entre os temas da inclusão e dos multiletramentos. A ligação entre eles está também defendida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no capítulo que trata do ensino de língua estrangeira, ao tratar da questão da inclusão digital, vejamos:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. Essa proposta tem a ver com os objetivos da inclusão, pois leva à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser

exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p.97)

Diante disto, o que resta claro do exposto acerca dessa relação e do tratamento dado a inclusão nas aulas de língua estrangeira é a conscientização de que o professor não deve estar voltado prioritariamente ao ensino de gramática, nem tampouco se restringir ao ensino de leitura e escrita.

O que defendemos é que um ensino pautado nos multiletramentos e na inclusão, pela abordagem da diversidade, deve estar muito mais preocupado com o ensino de práticas discursivas produzidas a partir do conhecimento e das identidades do aluno, numa perspectiva produtiva, e não meramente reprodutiva daquele que copia o discurso do outro. O processo de ensino inclusivo se preocupa em não mais reforçar essa velha ideia de que o aprendizado de línguas estrangeiras é privilégio das classes sociais mais favorecidas.

Para tanto, buscamos, primeiramente, justificar a escolha dos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão, trazendo, no referencial teórico, estudos recentes sobre os temas, considerando aqueles trazidos por pesquisadores da área, para, só então, fundamentar nossa pesquisa através de uma análise da legislação que trata da educação, a Lei nº 9.394 de 1996, ou LDB, e dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e que versam sobre a prática escolar, os PCN, as OCEM e o PNLD.

O primeiro dos documentos do MEC analisado foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN, de 1998, um documento cujo objetivo, à época da sua publicação, e segundo o seu texto introdutório, seria “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Não obstante, esse documento foi pensado para que servisse como “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”. (BRASIL, 1998, p.07).

Diante disto, a seleção desse documento, para esta análise, se justifica não somente pela sua oficialidade, posto que emitido pelo Ministério da Educação, para aplicabilidade nacional, mas também por se tratar de orientações elaboradas a fim de promover a cidadania, a reflexão e a autonomia no aluno, temas esses que estão intimamente ligados às questões relativas aos multiletramentos, à diversidade e à inclusão, além de tratarem diretamente de

análise de material didático, conforme verificamos no texto da introdução dos parâmetros mencionado no parágrafo anterior.

O segundo documento analisado foi as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM, publicadas em 2006, um documento que visa promover um diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Sabe-se que as OCEM foram elaboradas a fim de serem aplicadas ao Ensino Médio, porém, esse documento foi selecionado para compor o rol de documentos analisados por trazer, em seu bojo, questões de aplicabilidade geral a qualquer fase escolar, posto que se trata de “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado”. (BRASIL, 2006, p. 9).

Além disso, as questões trazidas pelas OCEM coadunam com as ideias trazidas pelo Programa Nacional do Livro Didático, programa esse que serviu de base para a pesquisa em questão, uma vez que os livros selecionados para nossa análise são trazidos por esse programa. E, por fim, justifica-se ainda a sua seleção e inclusão no referencial teórico da nossa pesquisa por se tratar de um documento que aborda os três temas objeto da nossa análise.

Por fim, temos como terceiro documento analisado o próprio PNLD, que é justamente a publicação do Ministério da Educação que traz alguns requisitos a que devem atender os livros didáticos disponibilizados pelo programa e utilizados nas escolas públicas. O PNLD é um programa do Ministério da Educação que teve por objetivo central subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino, através da distribuição de coleções de materiais didáticos da educação básica, nas escolas públicas brasileiras. As coleções são apresentadas pelas editoras e passam por um processo de avaliação para, só então, comporem o Guia do Livro Didático, um guia que traz todas as coleções que foram aprovadas, para que o professor selecione, para a sua escola, aquela que se apresenta mais adequada a sua realidade.

Essa avaliação, pela qual os livros didáticos apresentados ao programa têm que passar, a fim de compor o Guia do Livro Didático, é feita através da análise das coleções, e essas precisam atender aos requisitos postos pelo programa. Esses requisitos aparecem por meio de perguntas objetivas a serem respondidas com base nessa avaliação do material. Essas perguntas são de conhecimento público, e são trazidas já na parte introdutória do próprio Guia do Livro Didático, documento parte do programa e que traz as coleções aprovadas, aquelas que atendem a tais requisitos-pergunta. Algumas dessas perguntas foram destacadas a fim de embasar a nossa análise. Destacamos, do total de 92 perguntas, 15 que tinham relação direta

com os três temas objeto da nossa pesquisa, são eles: multiletramentos, diversidade e inclusão. A relação entre as perguntas e os temas é feita no momento da análise de cada uma.

É importante destacar que o Programa Nacional do Livro Didático é executado em ciclos trienais, o que significa dizer que as coleções mudam a cada três anos. A coleção aqui selecionada esteve no Guia do Livro Didático no período de 2011 até 2013. Todos os livros distribuídos às escolas devem ser devolvidos e reaproveitados no ano seguinte, exceto os de línguas estrangeiras, que são considerados como impossíveis de serem reaproveitados, considerando-se a natureza das suas atividades.

Além disso, o PNLD é regido pelo Decreto-Lei nº 7084 de 2010 que dispõe sobre o programa de material didático. De acordo com esse decreto, em seu artigo 2º, são objetivos desse programa:

- I** - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
  - II** - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
  - III** - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
  - IV** - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
  - V** - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.
- (BRASIL, 2010)

Desse modo, e com base na prática já existente, mesmo antes do programa, podemos afirmar que uma pesquisa que visa analisar temas de grande relevância à prática escolar na educação básica, como os temas dos multiletramentos, da inclusão e da diversidade se justifica, ainda, pela representatividade que tem o livro didático na prática de sala de aula. Sabe-se que é o material didático que orienta o processo de ensino de línguas estrangeiras não somente porque é fornecido por um órgão do Governo Federal, mas porque assim o foi desde sempre. O uso do livro didático é característica da prática escolar brasileira, e é inclusive ele que orienta o currículo de cada ano. É o livro didático que traz os temas e tópicos gramaticais a serem trabalhados em cada uma das séries do ensino fundamental e médio, conforme já dissemos.

De igual modo, o decreto traz, ainda, em seu artigo 3º como diretrizes dos programas de material didático:

- I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras. (Brasil, 2010)

Com isso, encontramos um dos nossos temas, a diversidade, já nesse decreto. Além disso, o programa, em seu Guia do Livro didático, traz, nesse triênio de 2011 a 2013, duas opções de coleções para língua estrangeira: *Keep in Mind* da editora Scipione, e dos autores Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Fernandes Abreu Zaorob, e a coleção *Links*, de Amadeu Marques e Denise Santos, da editora Ática, a coleção que selecionamos.

A problematização que norteou a pesquisa foi: A coleção *Links* atende aos requisitos postos pelo PNLD nos quesitos que tratam dos temas multiletramentos, diversidade e inclusão? Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa orientaram o estudo:

- 1) Quais requisitos do Programa Nacional do Livro Didático estão relacionados aos estudos dos multiletramentos?
- 2) Quais requisitos do Programa Nacional do Livro Didático apresentam relação com a diversidade e a inclusão?
- 3) Até que ponto a coleção *Links* atende aos requisitos relacionados aos multiletramentos?
- 4) Até que ponto a coleção *Links* atende aos requisitos relacionados à diversidade e à inclusão?

## **Metodologia**

A pesquisa que aqui se apresenta é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, e teve por objetivo analisar a abordagem dos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, a partir dos requisitos, relacionados a esses temas, que aparecem no Guia do Livro Didático (2011), um guia do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD (2011). Esse guia constitui um material, disponibilizado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, como



parte do Programa Nacional do Livro Didático, que traz as opções de coleções de livros disponíveis para livre adoção do professor.

Para desenvolver a pesquisa, selecionamos, então, uma das coleções trazidas pelo programa e já utilizadas na escola desde 2011, a coleção *Links* (SANTOS; MARQUES, 2009). A seleção da coleção levou em consideração a adequação das atividades apresentadas pelo material em relação aos temas selecionados pelo nosso estudo. A partir de uma análise rápida das duas coleções possíveis, percebemos que a pesquisa sobre o tema seria mais bem desenvolvida se considerássemos a coleção *Links*, pois essa trazia apresentações e exercícios que nos possibilitaria um aprofundamento do tema.

Além disso, foram selecionados os livros do 6º e 7º anos por se tratarem de séries iniciais do ensino fundamental e, desse modo, tratam-se das duas primeiras séries contempladas tanto pelo ensino de Língua Estrangeira, quanto pelo Programa Nacional do Livro Didático. Os primeiros anos a receberem livros de língua estrangeira são justamente as duas primeiras séries do ensino fundamental, os 6º e 7º anos. Desse modo, nossa análise se dará por amostragem, na medida em que utilizamos como objeto de pesquisa dois dos quatro livros da coleção.

O presente trabalho está dividido em dois capítulos: um que trata dos multiletramentos e outro que trata de diversidade e inclusão juntos. Além disso, o nosso referencial teórico em relação a cada um dos temas aparece iniciando o capítulo e, na sequência, se apresenta já a análise, na segunda parte de cada capítulo. Todos os capítulos foram estruturados para serem iniciados por análise de referencial dando sequência à análise dos livros didáticos.

O primeiro capítulo, “Os multiletramentos e o livro didático *Links*” está dividido em subcapítulos. O primeiro trata dos requisitos do PNLD e os multiletramentos, e o segundo da coleção de Língua Inglesa *Links* e os requisitos do PNLD referentes aos multiletramentos. Esse segundo subtítulo divide-se ainda em outros três tópicos: o primeiro que trata da diversidade de gêneros textuais, o segundo da reflexão acerca da língua e suas variedades e o terceiro sobre a representatividade da heterogeneidade social, cultural e linguística.

O segundo capítulo tem por título “Diversidade e Inclusão e o livro didático *Links*” e esta dividido em dois subtítulos: o primeiro trata dos requisitos a serem atendidos pelo livro e que estão inseridos na sessão do PNLD que fala da observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania, e o segundo na seção que trata de diversidade, cidadania e consciência crítica.

Por fim, resta esclarecer que, apesar de estarmos tratando de um ensino de línguas estrangeiras que atenda às propostas dos multiletramentos, será feita também uma leitura crítica do material didático, no conceito de Gina Cervetti, Michael Pardales e James Damico<sup>1</sup>(2011), por se tratar de análise de livro didático a partir dos requisitos estabelecidos no Programa Nacional do Livro Didático. Aqui estamos conscientemente trabalhando com as questões referentes aos multiletramentos sem deixar de buscar as intenções do autor, posto que foi esta a forma que consideramos mais apropriada para verificar se o material didático atende ou não aos requisitos do PNLD em relação aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

---

<sup>1</sup> Cervetti, Pardales e Damico trata m da “leitura crítica” como sendo a análise que busca as intenções do autor a fim de desenvolver uma posição crítica e de consciência em relação a essas intenções.

## 1 OS MULTILETRAMENTOS E O LIVRO DIDÁTICO *LINKS*

Antes mesmo de iniciar a análise dos multiletramentos no livro didático selecionado, faz-se necessária, primeiramente, uma justificativa acerca da escolha de tal temática para nossa análise. Selecionamos tratar dos multiletramentos na coleção *Links* não somente porque assim determina o PNLD, mas consideramos, mesmo, a importância do tema para o ensino de Língua Estrangeira, bem como o papel que o livro didático desempenha nesse processo de ensino e aprendizagem.

É sabido que até o ano de 2010 não havia um livro didático selecionado pelo Ministério da Educação para servir de base para o ensino de língua estrangeira. Desse modo, os professores tinham plena discricionariedade para selecionar aquele material que melhor se enquadrasse no seu contexto de sala de aula. Essa seleção, em tese, se pautava nos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1998, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento também oficial do MEC, datado de 2006.

Desse modo, foi somente a partir do ano de 2011 que se deu a inclusão do livro didático de língua estrangeira num projeto do Ministério da Educação intitulado Programa Nacional do Livro Didático, cuja finalidade aparente era fornecer coleções que atendessem a critérios pré-estabelecidos. Sabe-se, no entanto, que desse modo corre-se o risco de homogeneização, mas a prática de ensino permite adaptações que podem evitá-la. Apesar de o programa já existir há mais de dez anos, ele foi regulamentado pelo Decreto nº 7.084, somente em 2010, e traz requisitos gerais e específicos, que precisam ser preenchidos pelos livros didáticos apresentados pelas editoras, para que só então possam compor o Guia do Livro Didático enviado às escolas. Esse guia trará o rol de livros pré-aprovados pelo Ministério da Educação, ou seja, aqueles que supostamente preenchem os requisitos postos pelo programa. A partir dessa lista de coleções aprovadas o professor pode selecionar o livro que deseja utilizar na sua escola, levando em consideração o seu contexto escolar, as peculiaridades da sua região e a realidade da sua escola.

Como requisito geral, comum a todas as áreas do conhecimento, “exigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino

Fundamental. Foi indispensável, também, que elas observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”. (BRASIL, 2011, p. 12).

Ou seja, é objetivo basilar do programa, e da seleção dos livros didáticos, a observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9.394 de 1996, bem como de todos aqueles documentos que se destinam a servir de orientação e diretriz à prática de ensino escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM.

Além de objetivos gerais, o Programa Nacional do Livro Didático traz, ainda, objetivos específicos para o componente curricular objeto de nossa análise, qual seja, a Língua Estrangeira. Desse modo, é posto, pelo documento, que:

[...] as coleções tiveram que apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real. Com isso, exigiu-se que o ensino de gramática e vocabulário nas coleções estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa. (BRASIL, 2011, p. 12).

Vale, aqui, lembrar que estamos diante, inclusive, de uma mudança de paradigma em relação às finalidades do ensino da língua estrangeira, se considerarmos os documentos numa perspectiva histórica. Lembramos, aqui, que a LDB nada diz a esse respeito, restando uma lacuna na lei em relação aos objetivos do ensino de LE na escola, de modo que cada documento emitido pelo Ministério da Educação vinha fazendo sua análise acerca do que é relevante de fato para o aluno, em termos de aprendizado de língua estrangeira, e vinha traçando objetivos para a prática de ensino e aprendizagem de línguas na escola.

Num primeiro momento, diante da lacuna deixada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que a partir de uma avaliação acerca do que de fato seria relevante para os alunos, fundamenta a prática de ensino e aprendizagem de línguas na escola numa finalidade primeiramente instrumental, defendendo que o aluno somente precisa da compreensão de textos escritos em outra língua. Nesse sentido, o documento traz a afirmação de que “a inclusão de uma área no currículo deve ser

determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população”. (BRASIL, 1998, p. 15).

E segue na sua argumentação pautada no ensino instrumental de línguas postulando que:

No Brasil, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não negligenciam por completo um ensino com abordagem de múltiplas habilidades, mas traz o ensino instrumental de línguas estrangeiras como objetivo central, por considerar a leitura e compreensão de textos a necessidade primeira e basilar dos alunos das escolas públicas. Ao tratar de habilidades como a comunicação em LE, por exemplo, o documento determina que esta pode ser desenvolvida na escola, sempre que possível, e deixa a cargo da instituição e do professor a decisão pela expansão da finalidade instrumental ou não.

Oito anos depois são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>2</sup>, oito anos depois, com algumas alterações na forma de tratar das necessidades do aluno em relação ao aprendizado de línguas. Aqui, percebemos uma preocupação menos pautada na vida profissional do aluno e mais voltada para a função educacional do ensino escolar. Nesse sentido, o documento traz uma série de contribuições desse aprendizado na escola, e defende que essas contribuições, muito além de qualquer instrumentação linguística, também é capaz de:

1. Estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria; 2. Fazer com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; 3. Aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos

---

<sup>2</sup> Sabe-se que para o Ensino Médio foram publicadas ainda os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, PCN-EM, mas por estarmos tratando de coleções do Ensino Fundamental, deixamos de lado esse documento e tratamos apenas das OCEM pelas razões já apresentadas.

variados de uma língua na comunicação cotidiana; 4. Desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver. (BRASIL, 2006, p. 92)

A partir das OCEM, então, já percebemos alguma alteração em relação aos objetivos do ensino de línguas na escola. Se no documento anterior a necessidade do aluno era vista de forma restritiva, e a língua estrangeira se fazia necessária apenas para a leitura de textos, agora temos um documento oficial do Governo Federal que se diz mais preocupado com a função educacional da escola do que com uma possível finalidade instrumental, como ocorria nos PCN. Destacamos, ainda, nas OCEM, uma preocupação com o papel social do aprendiz de língua estrangeira, papel esse fundamental à abordagem do ensino de línguas segundo os preceitos dos estudos acerca dos multiletramentos, conforme será observado quando o tema for tratado neste capítulo.

Cinco anos depois, no ano de 2011, eis que temos, então, as finalidades e diretrizes para o ensino de línguas trazidos pelo PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático. O terceiro documento vislumbra como totalmente possível e necessário o aprendizado “eficaz” da língua estrangeira na escola, diferentemente dos dois documentos anteriores. Aqui, no PNLD, temos a defesa de que o aluno precisa, e pode aprender as quatro habilidades da língua estrangeira na escola.

Contudo, antes de trazermos as colocações feitas por esses documentos acerca desse assunto, é preciso esclarecer que os dois documentos que tratamos anteriormente, os PCN e as OCEM, são publicações que visam orientar a educação no Brasil, mas não são de aplicabilidade compulsória. Por outro lado, o PNLD é um documento que traz requisitos a serem atendidos pelo livro didático obrigatoriamente, para que sejam então aprovados. O Programa Nacional do Livro Didático não traz sugestões para a prática, mas requisitos de observância obrigatória na elaboração do material que será distribuído e utilizado nas escolas públicas brasileiras.

Feita esta distinção, voltemos à discussão das habilidades em tais documentos. Sobre isso, o PNLD defende que o aluno pode, na escola, aprender a se comunicar em língua estrangeira. Vejamos:

Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras

línguas não deve, ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. (BRASIL, 2011, p. 13).

É importante fazer aqui um adendo de que, apesar de o PNLD falar em apenas quatro habilidades, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio já traziam a necessidade de uma abordagem de habilidades múltiplas no ensino de Língua Estrangeira, contemplando as ideias trazidas pelo ensino voltado às práticas de multiletramentos, vejamos:

A novidade é a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras. Ao longo dos últimos anos, surgiram levantamentos indicando a relevância dessa “habilidade” do idioma estrangeiro; além disso, os conhecimentos sobre comunicação oral recebem influências das teorias sobre multiletramentos, o que vem a reformular as concepções das chamadas habilidades. (BRASIL, 2006, p. 118)

Temos aqui a defesa de uma nova configuração a ser dada especificamente ao ensino da comunicação em Língua Estrangeira. Mas o ensino pautado nos estudos dos multiletramentos não se restringe somente a essa habilidade. Ele trata da prática de ensino como um todo, sem essa segregação de habilidades, e defende que todas essas abordagens de sala de aula devem estar diretamente relacionadas a práticas de cidadania. Nesse sentido temos:

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática. (BRASIL, 2006, p. 106).

Apesar dessa divergência em relação às habilidades envolvidas no ensino de Língua Estrangeira, o Programa Nacional do Livro Didático traz contribuições significativas às práticas de ensino e aprendizagem dessa disciplina, e, mais adiante, incorpora nos seus

requisitos os conceitos de multiletramentos, conforme verificaremos quando da análise do material didático.

Além disso, é preciso reconhecer que o PNLD traz novas finalidades para o aprendizado de língua estrangeira. Por se tratar de documento que visa não somente servir de diretriz à prática de ensino, mas também fornecer ao professor ferramentas para a sua prática escolar, o programa não somente trata desses objetivos, como também traz requisitos a serem preenchidos pelo material didático a fim de cumprir com essas finalidades. Esses requisitos foram estabelecidos de duas formas: temos requisitos gerais, comuns e que precisam ser preenchidos por todos os livros de todas as áreas do conhecimento, e finalidades específicas de cada uma dessas áreas.

Esses requisitos aparecem em forma de perguntas a serem respondidas a partir da avaliação dos livros que, se aprovados, passam a compor o Guia do Livro Didático, conforme já dito em sede introdutória da nossa pesquisa. Esse manual traz somente os livros didáticos que atenderam a essas exigências, somente aqueles que podem ser selecionados pelo professor. O objetivo do guia é trazer algumas coleções para que o professor selecione a que melhor se adéqua a sua realidade, posto que o programa também parte da consideração de que existem diversidades regionais, estaduais, municipais e mesmo locais, a saber: “[...] dessa forma, você terá condições de avaliar e decidir qual é a coleção mais adequada para seus alunos, para você e para sua escola”. (BRASIL, 2011, p. 10).

Dito isto, podemos afirmar que algumas perguntas apresentadas pelo guia, e que representam requisitos a serem preenchidos pelo livro didático, estão relacionadas às questões dos multiletramentos, e essa relação será demonstrada na medida em que as perguntas forem sendo analisadas. O tema desse nosso primeiro capítulo não aparece de forma explícita nos questionamentos, e o próprio termo em si não chega a ser mencionado. Mas, considerando os últimos estudos acerca dos multiletramentos, encontramos no guia do livro didático, requisitos que estão estreitamente ligados a esses estudos. Eis, então, que resta justificada a seleção do tema para a análise do material didático que norteia a prática escolar. É sabido que, por vezes, o material didático não será reflexo nítido e fiel da prática, mas considerando que é a ferramenta posta à disposição do professor por um órgão do Governo Federal, é válido fundar a pesquisa na análise dessa ferramenta.



### 1.1. Os requisitos do PNLD e os multiletramentos

Iniciada a justificativa acerca da escolha do tema para nossa análise, daremos sequencia e analisaremos, então, as perguntas trazidas pelo Programa Nacional do Livro Didático que representam requisitos que atendem à proposta do ensino pautado nos multiletramentos. A numeração em que se encontram é a mesma que aparece no documento do PNLD, na seção que trata de Língua Estrangeira. São elas:

- 39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?
- 44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?
- 45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
- 49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?
- 50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
- 59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
- 64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
- 79. Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?
- 80. O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva? (BRASIL, 2011)

Eis então as perguntas que nortearão nossa análise do material didático. Todavia, antes de partirmos para a análise em si, faz-se necessário dar continuidade a justificativa da escolha de tal tema. Com isso faremos uma análise de referencial teórico que envolve tanto documentos oficiais quanto estudos acerca do assunto.

Dito isto, para dar sequencia as justificativas da importância e necessidade de um material didático que contemple os estudos acerca dos multiletramentos, traremos o texto

introdutório da seção que inaugura o capítulo que trata de *linguagens, códigos e suas tecnologias*, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, quando trata dos objetivos dessas orientações, vejamos:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; **introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto)** e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (grifo nosso). (BRASIL, 2006, p. 87).

E já aí os multiletramentos aparecem relacionados não somente à prática da construção de significado, considerando as diversidades culturais, sociais e linguísticas, mas também associado diretamente à questão da multimodalidade. Com isso, o documento oficial do Ministério da Educação, aqui apresentado, acaba por trazer explicitamente a necessidade de uma prática de ensino pautada nos multiletramentos e, além disso, acaba por relacionar o tema do presente capítulo, os multiletramentos, com os dois temas do capítulo que segue, a diversidade e a inclusão.

Porém, é preciso esclarecer que os estudos dos multiletramentos não envolvem somente teorias sobre a linguagem, pois veremos mais a seguir, quando tratarmos dos estudos e propostas que envolvem o tema, que os multiletramentos levam em consideração as formas de representação que estão além da linguagem, e que se distinguem de acordo com o contexto e com a cultura, e tem efeitos sociais, culturais e cognitivos específicos.

Contudo, apesar de restritivo em relação ao tema, devemos considerar que os multiletramentos já apareciam em documentos oficiais há algum tempo. Nesse mesmo sentido, mais adiante, ainda nas OCEM, temos o seguinte:

Ao mesmo tempo em que essas avaliações eram realizadas, as investigações no campo dos letramentos e dos multiletramentos avançavam e pareciam indicar a necessidade de haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas web multimodais. (BRASIL, 2006, p. 112).

Postas as colocações acerca do tema, na forma como se apresentam nos documentos oficiais do Ministério da Educação, faz-se necessário, então, relacionar os requisitos do Guia do Livro Didático que selecionamos com a pesquisa ora em questão, posto que no guia o tema não aparece de forma explícita, como ocorre nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para que se possa fazer tal relação, é preciso, antes disso, tratar dos multiletramentos numa perspectiva conceitual e histórica para, só então, relacionarmos esse tema aos requisitos que o livro didático precisa preencher.

Havemos de considerar, inicialmente, as colocações dos dois autores que mais têm tratado do tema, desde o nascimento do termo em New Hampshire, New London, em Setembro de 1994 (COPE; KALANTZIS, 2003a). Nesse momento, um grupo de profissionais e teóricos da área reuniu-se para tratar acerca do futuro do ensino de letramento, do ensino de línguas. Esse encontro visou, em primeiro plano, discutir as necessidades de ensino de línguas num futuro próximo, tendo em vista as rápidas mudanças que vinham acontecendo. A preocupação do grupo girou em torno do que seria necessário lecionar e como isso seria feito.

Não somente essa era a preocupação, mas havia ainda uma incógnita acerca de como a linguagem se relacionaria com as diversidades linguísticas e culturais. Não obstante, havia ainda um questionamento que permeava a questão da adequação. A preocupação seria com o que era realmente apropriado ensinar aos alunos num mundo em que coabitam diversidades locais e conexões globais. (COPE; KALANTZIS, 2003a).

Na realidade, a preocupação se pautou na observância de mudanças no contexto de uso social da língua. Essas mudanças foram provocadas por alterações nos contextos de trabalho, de cidadania e mesmo de vida pessoal dos alunos. Foi observado, pelos profissionais que participaram daquilo que se denominou manifesto programático da “pedagogia dos multiletramentos”, que as mudanças sociais vinham ocorrendo numa velocidade tal que, do mesmo modo, precisava ser alterado o modo de se “letrar” o aluno. E é nesse contexto que surge a importância de um novo termo em substituição ao antigo termo “alfabetização”. Mas não se trata única e simplesmente de questão terminológica, numa tentativa por dar nomes diferentes a uma mesma coisa, não é isso. Trata-se de uma mudança de paradigma, mesmo, em relação ao ensino de línguas. (COPE; KALANTZIS, 2003a).

Sobre esse assunto, a autora Magda Soares relaciona e diferencia os termos “alfabetização” e “literacy” quando postula que:

*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2009, p.17-18).

A autora afirma, com seu estudo, que o antigo termo “alfabetizar” passa a representar o reconhecimento das letras e a capacidade de leitura das palavras quase que de forma desconexa. Alfabetizar, nesse sentido, passa a significar reconhecer o alfabeto. E, devido a tal reconhecimento, o indivíduo é capaz de reconhecer sílabas e palavras. Por outro lado, o termo “letramento” estaria relacionado ao uso desse conhecimento em práticas sociais. Ser letrado, então, significa dizer que o sujeito reconhece o alfabeto, as sílabas, as palavras, e os utiliza num contexto social e cultural, e essa utilização traz consequências de natureza diversa, inclusive política e econômica.

Sendo assim, ainda sobre o que seria exatamente letramento e o que o diferencia de alfabetização, a autora afirma que:

[...] é importante compreender que é a *letramento* que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso ainda alto índice de *analfabetismo*), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de *alfabetização*, mas a níveis de *letramento*. (SOARES, 2009, p. 22)

Diante de tais conceitos e de tal distinção a autora considera, ainda, a possibilidade de existir um cidadão analfabeto, mas letrado. Se considerarmos que ser letrado é fazer uso eficaz e socialmente contextualizado da leitura e da escrita, havemos de considerar que há possibilidade de um sujeito hipossuficiente economicamente, e nesses termos analfabeto (essa relação entre analfabetismo e hipossuficiência econômica é trazida pela própria autora), mas que ouve a leitura de jornais e revistas, ou de quaisquer outros textos, ser capaz de ditar para que outrem escreva. Considerando a conceituação de Soares, podemos afirmar que esse cidadão é letrado, apesar de ser nitidamente analfabeto.

Nesse mesmo sentido, Lynn Mario T. Menezes de Souza trata da questão do papel do letramento crítico e este, segundo ele, encontra estreita relação com o ensino pautado na diversidade, vejamos:

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e a de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que podem ser alcançado através do letramento crítico. (SOUZA, 2011, p. 128).

Com isso, segundo Menezes de Souza, é justamente através do letramento crítico que o ensino se pautará nas questões da diversidade de modo a trazer para a sala de aula reflexões acerca do papel do conflito na vida em sociedade e temos nesse discurso, uma observação que liga dois dos temas da nossa pesquisa, multiletramentos e diversidade. Mas nesse primeiro momento nos deteremos a análise dos multiletramentos em si, sem deixar de lado na nossa análise ligações com o tema do capítulo seguinte. Na realidade, os três temas que se apresentam nesse estudo estão indiscutivelmente conectados, posto que um ensino que leva em consideração os estudos dos multiletramentos é igualmente um estudo inclusivo e que proporciona o aprendizado através da diferença, mas por motivos didáticos a análise foi seccionada em capítulos distintos.

Sobre multiletramentos em si, então, antes de iniciar as considerações acerca do tema analisado, precisamos elencar algumas divergências teóricas acerca de nomenclaturas para algo que parece ser um só tema. Temos o termo “novos letramentos”, trazido por Lankshear e

Knobel (2011) que trata dos letramentos advindos das mudanças trazidas pelas mídias digitais. Seria uma categoria de letramento não linear e que expande o que se chamou de alfabetização para além do estudo da palavra escrita. Esse termo surge na década de 90 e traz para os estudos de letramentos a preocupação acerca das novas formas de comunicação advindas da produção de sentido das sociedades digitalizadas. Vale lembrar que os estudos do tema sofrem um processo de agregação de novas ideias ao longo do tempo, de modo que, quando surge o termo “novos letramentos”, esse mantém a preocupação com a relevância do aspecto sociocultural, que já havia nascido quando do surgimento do tema “letramento”. (DUBOC, 2012, p. 76-77).

O tema “novos letramentos”, então, está relacionado tanto a uma preocupação que envolve a finalidade social do aprendizado de línguas, preocupação essa já abordada pelos estudos de “letramento”, quando contesta o ensino pautado na alfabetização, quanto a um enfoque nas novas formas de comunicação trazidas pelas novas tecnologias, e essa é a novidade que dá aos estudos de “letramento” a nomenclatura de “novos letramentos”.

Vale fazer uma ressalva, abrindo um parêntese nesse momento, e lembrar que essa preocupação acerca do papel social do aprendizado de línguas é um dos temas centrais das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e aparece já em sua abordagem acerca das finalidades do documento, restando justificada, mais uma vez a seleção de tal documento como essencial à nossa fundamentação, ainda que estejamos tratando de coleções do Ensino Fundamental. As orientações trazem questões relativas aos estudos dos multiletramentos, questões essas que interessam a pesquisa, não somente por serem parte também do Programa Nacional do Livro Didático, mas por serem questões que tratam de temas relevantes à educação em todas as suas fases, da educação básica ao Ensino Médio.

Dando continuidade às questões terminológicas que envolvem os multiletramentos, em seguida ao aparecimento do termo “novos letramentos”, e ainda na década de 90, outro grupo de pesquisadores trata do tema “multiletramentos” como sendo uma forma de ensino e aprendizagem baseado no multiculturalismo, no multilinguismo e na multimodalidade. Com o surgimento desse terceiro termo, a essa finalidade social e a essa preocupação com a comunicação através das mídias digitais se agrega um objetivo cultural, uma preocupação com a diversidade linguística e a multimodalidade, que mais adiante será objeto dessa análise. É fácil observar, desse modo, que não há uma sobreposição de temas como se houvesse uma

substituição de enfoques, mas há, sim, um processo de adição de novas preocupações e ideias aos temas já existentes. (DUBOC, 2012, p. 79).

Por volta do ano de 2000 surge então o termo “letramento crítico” como sendo um processo de letramento que se preocupa com a leitura crítica do aluno na medida em que, enquanto leitor, ele se torna um ator que está envolvido numa prática social. Aqui, se busca a formação de um leitor que seja capaz de ler criticamente não somente o texto em si, mas as práticas sociais e institucionais envolvidas na sua produção. O que se pretende é que o aluno possa perceber a construção social da linguagem e do texto a partir da compreensão dos objetivos daquele texto, do público a que se destina e dos interesses envolvidos. O aluno busca, então, as fontes e as motivações para a escrita daquele texto, bem como os interesses envolvidos naquela prática. (DUBOC, 2012, p. 82-83).

Considerando então o que seria letramento, novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, e diante de tantos conceitos e novas propostas, precisamos delimitar o nosso tema, a fim de restringir quais desses aspectos embasaram nossa análise. Somente a partir disso poderemos analisar de que modo ele aparece no livro didático selecionado, bem como avaliar se o livro trabalha esse tema de forma eficaz atendendo aos requisitos propostos pelo Programa do Livro Didático, posto pelo Governo Federal através do Ministério da Educação.

A partir da análise dos múltiplos conceitos, e considerando a legislação brasileira, é notório que, dos temas apresentados, o que melhor se adéqua aos requisitos legais e do Programa Nacional do Livro Didático seria o que os teóricos chamaram de multiletramentos, por dois motivos principais. Primeiro, por tratar de diversidade de significados a partir das culturas, aspecto que se relaciona diretamente com o segundo e com o terceiro tema da nossa análise, qual seja a diversidade e a inclusão. E segundo, o tema dos multiletramentos se justifica, mais uma vez no nosso estudo, inclusive por trazer discussões relacionadas à multimodalidade, pois será através de uma análise dos textos trazidos pela coleção *Links* que verificaremos se as considerações trazidas pelo estudo dos multiletramentos parecem ou não na coleção objeto do nosso estudo. Não obstante, a proposta das multimodalidades encontra-se nos requisitos que devem ser preenchidos pelo livro, especificamente naqueles relacionados aos textos, o que acaba por trazer a conexão de que falávamos entre as perguntas selecionadas nesse capítulo e os multiletramentos.

Segundo Bill Cope e Mary Kalantzis, dois dos autores presentes no evento em New Hampshire, para a discussão dessas mudanças de uso da linguagem, voltadas para o aspecto social, que implicariam em alterações no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em seu artigo *Multiliteracies in Education* datado de 2013, o termo multiletramentos refere-se a dois aspectos distintos, mas interligados. O primeiro seria a variabilidade de convenções de significados em diferentes culturas, contextos sociais e situações de domínio específico, particular. Considerando somente esse primeiro aspecto do termo, já temos que não basta mais para o ensino de línguas o foco na apresentação de regras gramaticais e estruturas fixas a fim de que o aluno tenha domínio da gramática. O ensino pautado nessa prática pressupõe a existência de uma língua padrão, única e nacional, e ignora completamente todas as variações provocadas por diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. (COPE; KALANTZIS, 2013).

Para esses autores, o ensino pautado nos multiletramentos considera a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, bem como o aumento da importância da diversidade cultural e linguística verificado na atualidade. Esse estudo leva em consideração as formas de representação que estão além da linguagem, e que se distinguem de acordo com o contexto e com a cultura, e tem efeitos sociais, culturais e cognitivos específicos. A proposta se baseia numa pedagogia em que a língua, e outras formas de significados, são fontes de representações dinâmicas que são alteradas pelos próprios usuários da língua, posto que cada um desses usuários trabalha para atingir objetivos culturais diferentes. (COPE; KALANTZIS, 2003a, p. 5-6).

As alterações na sociedade, que preocuparam aquele grupo de profissionais, são tais que esses teóricos observaram que houve alterações no uso social da linguagem no dia a dia de professores e alunos, de forma que passou a haver uma exigência para que o professor desenvolvesse a capacidade de, através do ensino de línguas, mover-se de um contexto social para outro, e esse outro deveria ser um contexto em que as convenções acerca da comunicação fossem diversas daquele contexto anterior. E, dentro dessa proposta, temos a necessidade de uma gramática funcional aberta e flexível que auxilie os alunos de línguas a descrever as diferenças relacionadas à língua (diferenças culturais, regionais, nacionais, técnicas, de contextos, etc.) e aos canais multimodais de significados agora tão importantes para a comunicação. (COPE; KALANTZIS, 2013).



Desse modo, então, é possível relacionar os conceitos de multiletramento e letramento, posto que uma abordagem de multiletramentos que visa o letramento sugere que é preciso direcionar o ensino, de modo que a prática de sala de aula tome por base os contrastes e diferenças linguísticos. Um ensino pautado nos multiletramentos leva em consideração as diferenças discursivas, e entende que existem configurações de representação diferentes, uma vez que também estão presentes nesse processo de ensino e aprendizagem as diversidades culturais.

Tratado do primeiro aspecto, ou seja, das variações de construção de significados, passamos agora ao segundo aspecto ao qual está relacionado o termo “multiletramentos”. O segundo aspecto do uso da linguagem ao qual se relaciona o termo é a multimodalidade. A multimodalidade surge como consequência dos novos meios de informação e comunicação. Por essa razão, a grande questão que permeia os multiletramentos é justamente a necessidade de extensão dessa pedagogia do letramento de modo que não mais se privilegie a alfabetização e as representações da palavra escrita e tão somente isso. Os significados passaram a ser transmitidos de forma assíncrona e, no lugar da comunicação via transmissão de palavras escritas, temos a transmissão de significado via representações orais, visuais, auditivas, gestuais, táteis, e mesmo espacial, através do uso de padrões de significado. (COPE; KALANTZIS, 2013).

Essas transmissões de significado são chamadas por Gunther Kress de formas de expressão e ele considera que as formas de expressão de significados está além da linguagem, o que não exclui o texto e o que ele chama de “objetos textuais” da abrangência da multimodalidade. E segundo ele, apesar da linguagem verbal se encaixar em uma das multimodalidades, ainda assim há de se falar em textos multimodais, vejamos:

[...] teorias da semiose precisam trabalhar com objetos que existem em formas diferentes da linguagem, assim como devem tratar as formas que se apresentam como textos igualmente como multimodais. Importantemente, surge a questão de saber se a linguagem escrita e a linguagem falada podem ser consideradas como monomodais: na verdade a minha visão é a de que não podem. Isto significa que temos que repensar a linguagem como fenômeno multimodal. (KRESS, 2003, p. 183-184).

O ensino pautado nos multiletramentos considera que, na prática escolar do ensino de línguas, não podemos mais insistir no ensino da gramática e da leitura e escrita somente e de

forma isolada. Essa forma de ensino e aprendizado não será totalmente descartada e excluída, mas precisa ser suprida com as representações multimodais, considerando de forma particular tanto as novas tecnologias quanto a mídia digital.

Considerando isto, podemos afirmar que numa pedagogia que leva em conta os multiletramentos, todas as formas de representações, e aqui não se exclui a abordagem da língua verbal escrita em si, são consideradas como processos dinâmicos de transformação, e não somente como processos de reprodução. O que se quer dizer é que o ensino através dos multiletramentos forma alunos que produzem significados, e não somente alunos que reproduzem, repetem e imitam formas ou representações prontas e convencionais. (COPE; KALANTZIS, 2013).

E sobre essa questão da reprodução de padrões, temos o que Knobel e Lankshear chamam de “epistemologia do desempenho”, ou, no original, “Performance epistemology” em que eles defendem uma epistemologia que se pauta na produção de significados sem o auxílio de modelos que conduzem a produção do aluno. Para os autores, não se trata de uma mudança de metodologia, mas de uma exigência que nasce das novas formas de comunicação dessa sociedade digital em ascensão. A proposta dessa epistemologia do conhecimento é preparar o aluno para que seja capaz de produzir sem o auxílio de modelos pré-estabelecidos. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 58).

Então, se temos um ensino pautado nessa nova forma de “letrar”, teremos um aprendizado em que o aluno visa atingir objetivos sociais e culturais, daí a importância de um ensino de língua estrangeira pensado a partir desses novos conceitos. Além disso, considerando que a nossa pesquisa volta-se às séries iniciais do Ensino Fundamental maior, consideramos de grande importância que esses alunos, que terão o primeiro contato com línguas estrangeiras na escola, já deem início aos estudos de língua inglesa envolvidos numa abordagem que considere a função social dessa segunda língua.

A importância desse ensino a partir dos multiletramentos é que o aprendizado de uma segunda língua se tornará muito mais significativo ao aluno da rede pública de ensino do nosso país. Estamos tratando da importância de uma forma de ensino que atende à função social não somente do ensino de línguas, mas à função social da educação de forma geral. Dessa forma, segundo Cope e Kalantzis:

Os multiletramentos criam um tipo de pedagogia diferente: uma pedagogia em que a linguagem e outras formas de significação são fontes dinâmicas de representação que estão constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto eles trabalham na busca de atingir a diversas finalidades culturais. (COPE; KALANTZIS, 2003a, p. 5).

Diante da apresentação dos aspectos conceituais do tema, é preciso delimitar quais aspectos ou qual aspecto dos multiletramentos será analisado no livro didático selecionado. Conforme já foi dito, para tratar dos multiletramentos duas práticas são levadas em consideração. A primeira se refere a uma diversidade de atribuições de significados pautada nas diversidades tanto culturais quanto sociais e mesmo individuais. E a segunda, se pauta na prática de ensino através da multimodalidade, que se relaciona com os multiletramentos na medida em que estamos diante de um mundo em que o social se encontra permeado de mudanças dinâmicas que têm influenciado a produção de significado através das diversas formas de comunicação, que não somente a linguagem verbal.

Desse modo, as formas de comunicação que ora se apresentam aos alunos da atualidade são formas que produzem significados através não somente de formas linguísticas, mas também visuais, auditivas, gestuais, e espaciais, de forma que se integram diretamente como práticas sociais e culturais. As multimodalidades aparecem, então, como consequência justamente dessa mudança. Se antes tínhamos um ensino pautado no que se entende hoje por alfabetização, no ensino baseado no reconhecimento de letras e palavras para a decodificação dos vocábulos, a proposta trazida pelos multiletramentos, e que envolve as multimodalidades, está relacionada ao aprendizado de como ler e redigir textos multimodais que estejam integrados a outros modos de linguagem. (COPE; KALANTZIS, 2003a).

Com isso, observamos que as perguntas trazidas no Guia do Livro Didático pelo PNLD buscam justamente atender a essa nova forma de ensino e aprendizagem de línguas. Os requisitos que devem ser preenchidos pelo livro didático, quando trata de textos, buscam justamente adequar à prática da aprendizagem de línguas a essa nova proposta de prática escolar. Por se tratar de análise de uma das ferramentas utilizadas em sala de aula, a nossa análise terá um foco no texto, e na questão da multimodalidade voltada às atividades apresentadas pela coleção. Porém, partindo dessa análise dos textos, será também feita uma análise acerca da abordagem de diversas formas de significado provocadas por diversidades culturais e sociais, como também propõem os teóricos que defendem o ensino pautado nos multiletramentos.

## 1.2. A coleção de Língua Inglesa *Links* e os requisitos do PNLD referentes aos multiletramentos

Diante do exposto teórico acerca do tema em análise, partiremos para o estudo específico dos livros do 6º e 7º anos da coleção *Links*, da Editora Ática, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques. Essa coleção é parte do rol pré-selecionado pelo Ministério da Educação e está posto no Guia do Livro Didático válido de 2011 a 2013, como uma das duas coleções possíveis de serem adotadas pelos professores da rede pública de ensino.

As perguntas, já apresentadas quando iniciamos o capítulo, serão correlacionadas à análise do livro de forma agrupada em relação aos temas de cada requisito. Além disso, não será seguida a sequência em que aparecem, posto que muitas vezes o tema aparece entre as primeiras perguntas e se repete em momento posterior. Desse modo a análise de dará por grupos de questões.

### 1.2.1. A diversidade de gêneros

Partindo para uma análise de diversidade de gêneros textuais, podemos afirmar que esse requisito se encontra, dentre outras, na pergunta número 45 – “São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?”. Em relação ao tema dos gêneros, podemos afirmar que esse tema encontra-se relacionado aos multiletramentos através do seu viés da multimodalidade, já que para Cope e Kalantzis (2013, p. 2), “o termo multiletramentos se refere aos dois principais aspectos da comunicação, o primeiro seria a diversidade de convenções de significação em contextos culturais, sociais e de domínio específicos e a multimodalidade, que surge como resultado das características trazidas pelos novos meios de comunicação e informação”.

Ora, se a questão da multimodalidade se preocupa com as novas formas de comunicação e expressão da linguagem, então, um ensino que atende a essa proposta deve, igualmente, trazer, em seu material didático, atividades que explorem os diversos gêneros textuais. Essa relação se torna mais clara se considerarmos que uma abordagem que visa tratar dessas novas formas de expressão do pensamento e de comunicação deve se basear na diversidade de gêneros textuais, em especial naqueles trazidos por essas novas formas de

expressão, a exemplo de atividades que explorem imagens e mensagens transmitidas através de uma propaganda, ou apresentações de textos escritos no formato de hipertextos, por exemplo.

Sobre o tema dos gêneros textuais, é válido trazer o conceito formulado por Swales (1999, p. 33): “o termo ‘gênero’ é muito facilmente utilizado para se referir à categoria distinta discursiva de qualquer tipo, escrita ou falada, com ou sem aspirações literárias”. Porém, segundo Swales não é somente isso, vejamos:

O gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros da comunidade do discurso e constituem, assim, uma justificativa para o gênero. (SWALES, 1999, p.58)

A partir do exposto, podemos afirmar que Swales considera o gênero como um evento comunicativo, que carrega um propósito em si, e que é esse propósito que justifica a produção do gênero que é feita social e contextualizadamente. É importante lembrar, também, que os estudos dos multiletramentos trabalham com a ideia de justificativa para a produção, na medida em que consideram a função social da linguagem e a questão da produção, e não mera reprodução, de significados. Nesse sentido, qualquer uso que se faça de gêneros em sala de aula deve levar em consideração as motivações, bem como o público-alvo, por exemplo, para a produção daquele texto. As atividades propostas pelo livro, seja de produção escrita ou oral, seja de leitura de textos, devem estar comprometidas com propósitos comunicativos.

Desse modo, o aspecto da multimodalidade, que é parte dos estudos dos multiletramentos, será aqui avaliado principalmente a partir de uma análise de gêneros textuais na coleção *Links*. Sabe-se que a multimodalidade se relaciona a formas de leitura de mundo que estão além da percepção textual, e o tema não está adstrito apenas à questão dos gêneros, mas, considerando que o nosso objeto é o livro didático e não a prática de sala de aula, a análise da multimodalidade estará relacionada, em alguns momentos, à questão da diversidade de gêneros apresentada pelo livro didático ora analisado.

Iniciando, então, esse estudo, percebemos que o livro, em seu aspecto ilustrativo, traz muito mais desenhos do que fotografias e é dotado de grande número de quadrinhos e diálogos que se assemelham a tirinhas. Em relação a uma abordagem textual que abranja contextos sociais diversos, notamos que, em sua grande maioria, os textos se restringem a

diálogos relacionados ao contexto de sala de aula, diálogos entre alunos colegas, professor e aluno, e diálogos em contextos de relações mercantis. A seguir, temos dois exemplos do tipo textual predominante, um de cada volume:



Fig. 01: Diálogo entre alunas sobre a cidade de Bath.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 89.



Fig. 02: Entrevista com uma estrela do pop.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 43.

No exemplo apresentado na figura 02 observamos duas garotas, observando o mapa do Reino Unido em que uma delas pergunta para a outra como é a cidade de Bath na Inglaterra. Na lição que inicia o livro do 6º ano essa resposta pode ser justificada porque essa aluna se apresenta como sendo de nacionalidade inglesa. Desse modo, em relação a essa pergunta número 45, percebemos que o livro traz uma diversidade de gêneros, sim, porém restrita com predominância do gênero quadrinhos, que inclusive é utilizado em apresentações de conteúdos gramaticais na seção denominada “Grammar in Action” (figuras 13 e 14 e figuras 01, 02 e 03 do anexo). Além disso, se verifica uma ausência de exploração da multimodalidade, uma vez que os quadrinhos e ilustrações estão apenas a serviço do texto escrito e não são explorados em si como imagens. Nesse mesmo sentido, o número reduzido de outros tipos de imagem, como fotos, intensifica isso.

Ainda sobre o tema da diversidade de gêneros, temos o requisito presente na pergunta número 64 – “O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?”. Então, temos um requisito que trata da produção de textos de diversos gêneros partindo de uma análise do contexto em que é produzido, considerando-se a linguagem utilizada, a motivação da escrita do texto e o seu público-alvo.

Em relação ao questionamento acerca da abordagem de gêneros diferentes, podemos responder que sim: nas atividades de produção escrita propostas há uma abordagem de gêneros diferentes, a saber, a produção de uma grade de horários escolares (figura 03), texto sobre preferências pessoais (figuras 04, 05, 06 e 07), a produção de um pôster (figura 04 e 05 do anexo), uma atividade que propõe que seja elaborado um anúncio (figura 08 do anexo), a produção de um texto dissertativo que fale da rotina pessoal do aluno (figura 06 do anexo) e, por último, um cartão postal (figura 07 do anexo).

Em relação à essa figura 07 do anexo, verificamos inclusive que a atividade não explora os recursos visuais do cartão postal. O que temos é um cartão postal desenhado, igual às demais ilustrações, restando ausente o aspecto visual mais importante do gênero em questão, a imagem do lugar de onde se escreve. Uma vez mais, é uma atividade que usa um modelo para a produção de um texto que privilegia a gramática e o vocabulário.



Fig. 03: Texto sobre horário escolar.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 33.

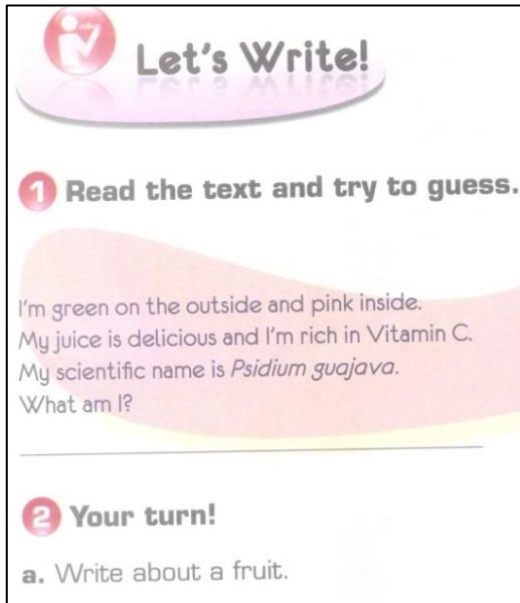


Fig. 04: Texto sobre fruta.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 64.

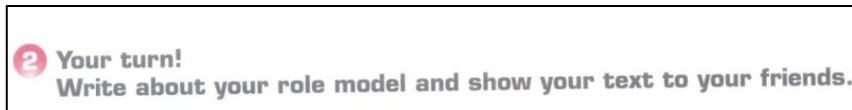


Fig. 05: Produção escrita sobre ídolo.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 74.



**1 Read Roxanna's poster.**

## MY FAVORITE SPORT

My favorite sport is synchronized swimming.

For this sport, you need:

- A swimming pool
- A swimsuit
- A nose clip
- Music

You also need to be strong and flexible. And a good swimmer, of course!

**2 Now you write about your favorite sport!**

Fig. 06: Texto sobre o esporte favorito.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 26.

**1 Read Zeca's text.**

MY NAME'S ZECA AND I'M FROM RIO, BRAZIL.  
 I'M 12 YEARS OLD AND I HAVE BROWN HAIR AND BROWN EYES.  
 I CAN PLAY THE BERIMBAU AND I LOVE CAPOEIRA.

**2 Your turn!**  
 Now you write about yourself and draw your picture.

Fig. 07: Texto sobre si.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 16.

Notamos, com essas atividades apresentadas (figuras 04 a 07), num livro a ser utilizado num ano letivo inteiro, quatro gêneros distintos em que um deles prevalece: o gênero carta que incentiva que o aluno escreva sobre preferências pessoais. Porém, sem descartar a necessidade da abordagem desse gênero textual, nas atividades propostas pelo livro não há uma finalidade definida para a produção desse texto, bem como não há um destinatário para os textos. Resta claro, até para o aluno, que a finalidade da produção é unicamente a prática da estrutura gramatical estudada ou do vocabulário apresentado na lição a que pertence à atividade.

Considerando, então, os requisitos presentes na pergunta 64, podemos afirmar que além de se verificar a abordagem de um número de gêneros limitados, ainda não há uma abordagem acerca das informações relacionadas aos gêneros que tornam a atividade significativa para o aluno. Não há, na apresentação da atividade, uma abordagem acerca do contexto em que o texto está sendo escrito, nenhuma informação ou questionamento que leve a uma reflexão acerca da linguagem a ser utilizada, nem tampouco qualquer abordagem que informe para quem aquele texto se destina.

A apresentação desse contexto é de extrema importância, na medida em que a produção deve ser algo significativo para o aluno, e considerando, ainda, nas palavras de Thornbury (2005, p. 84), que o texto não existe num vácuo, mas é parte do mundo real, e, segundo ele: “Os textos não existem num vácuo. Eles são escritos e lidos, falados e ouvidos por pessoas específicas em situações particulares para um objetivo específico. Em outras palavras, eles possuem contextos”. Então, da produção à recepção do texto o contexto sempre estará presente, e textos contextualizados precisam ser apresentados ao aluno pelo livro didático, assim como as propostas de produção escrita precisam fornecer esse tipo de informação ao aluno.

Em relação a essa produção escrita, o gênero que mais aparece no material didático, uma espécie de dissertação em que o aluno fala sobre si, parece ser ainda o mais sem representatividade de todos, posto que o aluno fala de si para um receptor desconhecido e sem motivação alguma. Nessas atividades, resta nítido que a finalidade da atividade é tão somente praticar a gramática estudada na lição. Não se verifica, pois, uma preocupação com a relevância da produção escrita como uma das habilidades a ser desenvolvida na escola, através do ensino de língua estrangeira. As atividades dessa espécie não tratam dos motivos


para aquela produção, é uma produção sem finalidade ou destinatário. Desse modo, o aluno não sabe nem o porquê nem para quem está produzindo.

### 1.2.2. Reflexão acerca da língua e suas variedades

O segundo tema a ser analisado é o da reflexão acerca da língua e suas variedades. Tal tema também encontra estreita relação com o tema dos multiletramentos na medida em que, numa pedagogia pautada nos multiletramentos, todas as formas de representação, e isso inclui a linguagem verbal, são tidas como processos de transformação dinâmicas em detrimento de processo de reprodução, conforme já foi dito. (COPE; KALANTZIS, 2013).

E considerando então esse tema, partimos para uma análise do questionamento número 39 – “A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?” -, sobre esse requisito, verificamos que as atividades propostas pelo livro não somente não promovem tal reflexão, como também reforçam padrões lingüísticos, e restringem a produção do aluno à reprodução de textos prontos, com alterações de informações, conforme se verifica na atividade de conversação e na de produção escrita ambas a seguir.

Observando os dois exemplos postos abaixo, percebemos que é fornecido o modelo a ser seguido pelo aluno. No caso da atividade de produção escrita, o livro traz as celebridades da qual o aluno deve falar, junto com todas as informações pertinentes a ela de que ele precisa. De igual modo, na atividade de conversação, o aluno seguirá o diálogo já fornecido, sendo exigido dele apenas a substituição de algumas informações nas falas de Marcos, conforme se observa na página seguinte:



**MY ROLE MODEL**  
 Felipe Massa is my role model. He's cool!  
 He's a great F1 driver. He's fast but he's not  
 furious.  
 His favorite actor is Robert de Niro and his  
 role models are Ayrton Senna and Michael  
 Schumacher.  
 Felipe Massa is an inspiration to me!

Your turn! Write about your role model and show it to a friend.

Fig. 08: Texto sobre modelo de personalidade.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 74.

**1 Look, listen and then read.**

**Greg:** Who's she?  
**Marcos:** That's Ivete Sangalo. She's a singer and she's from Bahia.  
**Greg:** Cool! And who's he?  
**Marcos:** He's Paulo Coelho, a writer. He's famous all around the world!  
**Greg:** That's interesting! And who's she?  
**Marcos:** Come on, Greg, don't you know anybody? That's Gisele Bündchen!  
**Greg:** Awesome! And who are they?  
**Marcos:** They are Brazilian beach volleyball players and they are world champions!  
**Greg:** That's amazing!

Your turn! Talk to Greg about other Brazilian celebrities.

Fig. 09: Texto sobre celebridades.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 69.

No caso das atividades acima apresentadas, não somente podemos concluir que há uma tendência em trazer atividades que não tratam das diversidades linguísticas, uma vez que o livro tende a trazer propostas relacionadas a reproduções de padrões pré-fornecidos, sem qualquer tipo de reflexão aparente acerca dessas variedades apresentadas. Desse modo, o que se tem verificado nas atividades analisadas é um reforço aos padrões linguísticos que levam o aluno a uma atitude mecânica, de reprodução em língua estrangeira.

Além disso, temos um incentivo à adoção de um único modelo de personagem como padrão. O que a atividade propõe é que o aluno elabore um texto sobre alguma personalidade famosa com a qual ele se identifica e gostaria de seguir, ou assemelhar-se. Há, nessa atividade um enfoque na supervalorização de pessoas “bem sucedidas” e famosas que vai de encontro à educação focada no desenvolvimento da cidadania, posto que estejam reforçando padrões estereotipados de comportamento. Essa discussão será aprofundada no capítulo seguinte, mas, em relação ao ensino voltado aos multiletramentos e a sua proposta de criação e recriação da linguagem, a atividade não oportuniza ao aluno um projeto de criação, posto que o que se propõe é a reprodução de um modelo de texto já posto.

Ainda em relação a atividades que restringem a livre produção do aluno e que vão de encontro à ideia da produção e recriação da língua pelo uso, ideia essa que é proposta pelos estudos dos multiletramentos, estamos novamente diante uma atividade de produção textual que fornece um modelo a ser seguido. Aqui temos um modelo de texto a ser seguido, em que o aluno precisa somente alterar algumas informações, de modo a tornar o texto uma “produção pessoal”, com informações que dizem respeito a suas preferências, vejamos:

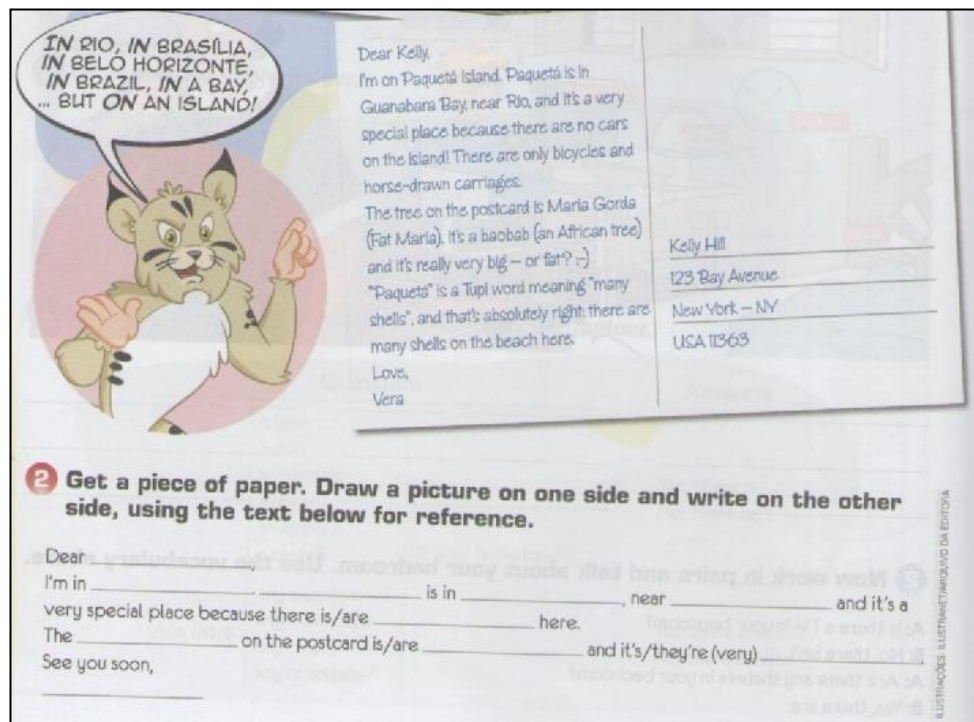


Fig. 10: Produção escrita de cartão postal.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 94.

Ainda em relação a essa atividade, podemos observar que, ao tratar de capitais e cidades brasileiras, o livro enfoca na cidade do Rio de Janeiro e em grandes capitais da região sudeste e centro-oeste do nosso país. É parte da proposta dos documentos oficiais do Ministério da Educação que sejam abordadas, em sala de aula, diversidades culturais e regionais, a fim de promover a inclusão, tema que será tratado no capítulo seguinte, mas podemos tomar essa atividade como exemplo desse enfoque nas grandes capitais do nosso país, enfoque esse que se repete em toda a coleção.

De igual modo, esse trabalho de compreensão e reprodução com ausência de uma abordagem voltada à reflexão sobre variedades lingüísticas se observa em ambos os volumes

analisados, e ambos seguem o mesmo padrão de atividades. A mudança de uma série para outra não altera a forma como as atividades são propostas, o que mais uma vez leva a conclusão de que não se trata de um aspecto isolado da primeira série do ensino fundamental maior, como poderia levar a crer.

Além disso, nota-se que essa reprodução de padrões pré-estabelecidos é proposta em todas as produções em que poderia ser trabalhada essa reflexão proposta pelo PNLD, no seu quesito número 39, que coaduna com a proposta do ensino de língua estrangeira a partir de uma abordagem que aplica os estudos acerca dos multiletramentos. É proposta desse estudo um ensino de línguas pautado na representatividade social do uso da língua e, com isso, deixa para trás aquele aprendizado pautado na reprodução. Os multiletramentos trazem em seu bojo uma proposta de aprendizado para produção com uma preocupação de diversificação de formas de representação da linguagem.

Nesse sentido, trazemos mais dois exemplos de atividades de comunicação oral e produção escrita em que o modelo a ser seguido é dado e, em seguida, é pedido ao aluno que altere parte das informações a fim de produzir o próprio texto. No primeiro exemplo (figura número 11), temos uma atividade de produção oral e a atividade pertence ao livro do 6º ano. No segundo exemplo (figura número 12), temos a produção de um pôster, gênero que aparece repetidas vezes, sempre com um modelo a ser observado, em que o aluno deve seguir o exemplo dado a fim de elaborar um pôster próprio. Ambas as atividades são de mera reprodução, sem que seja oportunizada ao aluno qualquer possibilidade de produção em língua estrangeira, em total desacordo ao requisito número 39, bem como à proposta dos multiletramentos em relação a produção da linguagem, conforme segue:

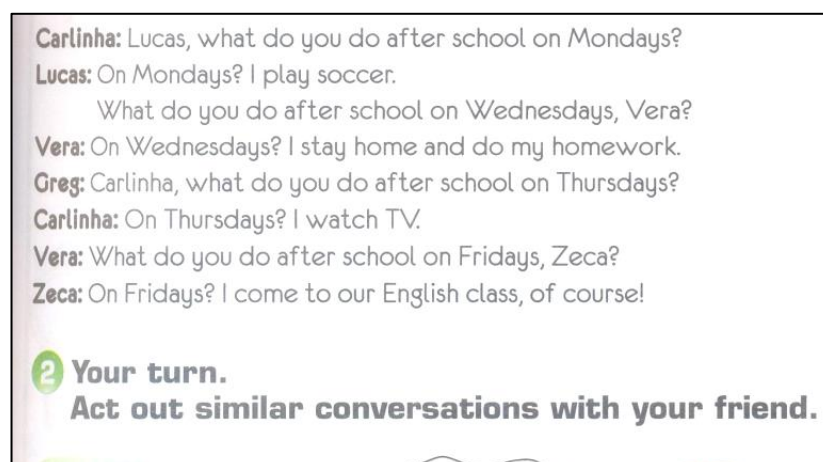


Fig. 11: Reprodução de diálogo sobre atividades da semana.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 51.



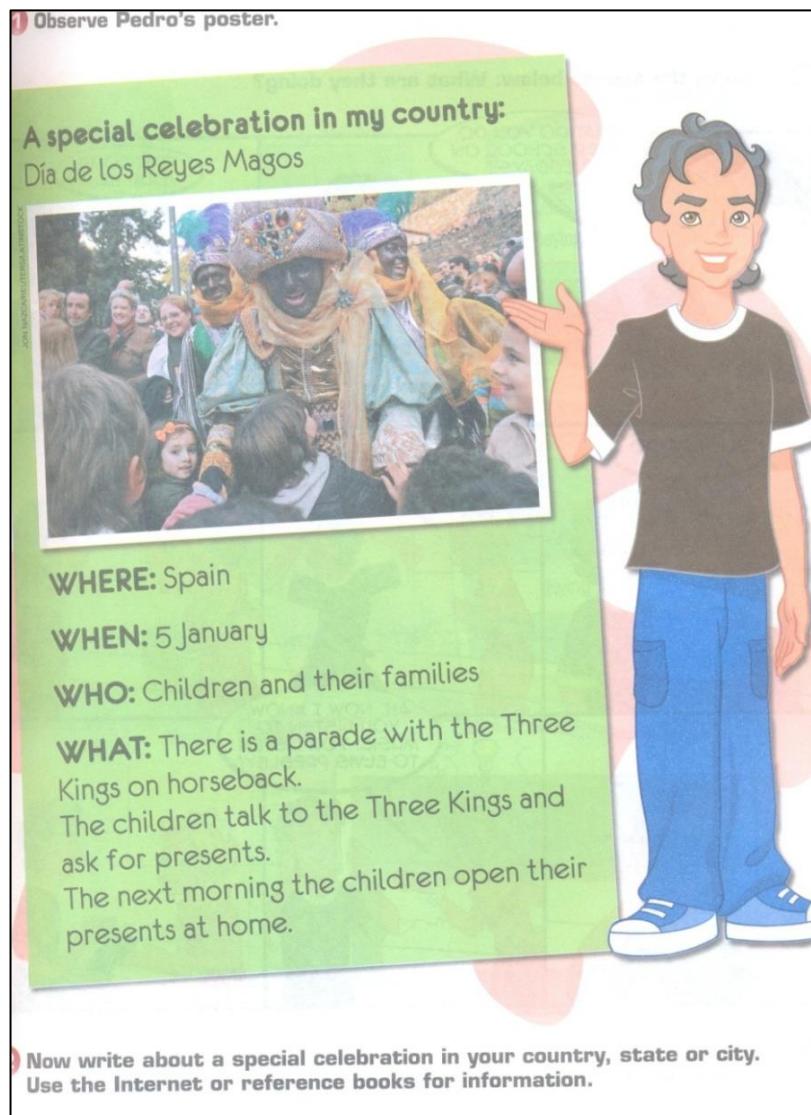


Fig. 12: Reprodução de um pôster.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 55.

Em relação à pergunta número 59 – “O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?” -, que trata da formação de um leitor crítico e reflexivo a partir da produção escrita, concluímos que a reprodução de modelos dados tanto não possibilita ao aluno uma diversidade de interpretações, como também não desenvolve nele nenhuma capacidade crítico-reflexivo acerca nem da língua, nem da sua produção e nem do seu papel enquanto aprendiz.

As atividades de compreensão escrita apresentadas têm por objetivo aplicar a gramática apresentada na lição num determinado contexto. Essa forma de abordar a compreensão escrita por vezes acaba por apresentar textos pouco significativos, com

Não obstante se tratar de uma atividade extraída do primeiro livro, o mesmo se observa ao longo de ambos os livros na seção intitulada “Grammar In Action” em que o texto é




apresentado a fim de trabalhar o tópico gramatical a ser estudado naquele capítulo. O mesmo tipo de atividade se apresenta no livro do 7º ano, conforme se observa abaixo:



Fig. 14: Compreensão de texto para prática do Whose e There to be.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 23.


Temos, desse modo, atividades de compreensão escrita cuja única finalidade é a apresentação de um tópico gramatical que será trabalhado naquele capítulo. É preciso

reconhecer, contudo, que não é somente dessa forma que o trabalho com a compreensão escrita se apresenta nessa coleção. Outras atividades com esse enfoque são trabalhadas sem essa finalidade de demonstração do uso de um tópico gramatical, vejamos dois exemplos:



## CELEBRITIES

**Name:** Keira Knightley  
**Date of birth:** 26 March 1985  
**Hometown:** London, England  
**Occupation:** actress  
**Movies:** *Star Wars Episode I: The Phantom Menace*; *Love Actually*; *Pirates of the Caribbean*; *Pride and Prejudice*; *Atonement*.  
**Favorite book:** *War and Peace*, by Leo Tolstoi  
**Favorite movie:** *All About Eve*



**2 Read the text quickly. Underline the words you don't know.**

**3 In pairs, try to guess the meaning of the underlined words. You can use the following to help you.**

- Your general knowledge (of movies, of people, of books)
- Your knowledge of Portuguese (look for transparent words)
- Your knowledge of English (look for 'neighbors')
- ... or a good dictionary!

Fig. 15: Texto sobre celebridades.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 67.

New Message

Send
Attach
Check Spelling
Address Book

To: Susan Richards

Cc: Greg Waters

Subject: Brazil

Hi, Susan

I'm glad to know you're coming to Brazil for some interviews. I'm sure you'll love the country - and the people. There are many different places to see and you need to decide what's really important for your article about Brazil.

First, there are the two really "big cities": São Paulo and Rio de Janeiro. São Paulo is the third biggest city in the world, after Tokyo and Mexico City. It has more than 17 million inhabitants... and 6 million cars! You can't talk about São Paulo and not mention its cars. It's one of South America's most important industrial and economic centers.

And then there is Rio de Janeiro, land of beautiful beaches, the amazing Guanabara Bay with Sugar Loaf Mountain and the statue of Christ the Redeemer on top of Corcovado Mountain. There's a lot of history in Rio, too!

Susan, you have no idea how beautiful this country is! And the people... they're so nice and friendly! Even when life is difficult for them, they keep a smile on their faces and they have a smile for you. I'm sure you'll fall in love with Brazil just like I did.

I'll write more about this amazing country in my blog and will send you the link soon.

Best,  
Greg

**Read the text again and complete the table.**

<b>Main topics in the e-mail</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>
<b>Main points about each topic</b>			

Fig. 16: Compreensão escrita de e-mail.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 87.

Dessa forma, temos duas atividades que se apresentam no livro do 6º ano, de compreensão escrita, com proposta diversa daquelas que aparecem nas atividades que trabalham gramática, mas que, do mesmo modo, não trazem, em sua apresentação, nenhum tipo de questionamento, provocação ou sugestão que trabalhe a reflexividade, nem tampouco a capacidade crítica do leitor.

Em relação ao primeiro texto (fig. 15), poderia haver perguntas acerca do público a quem interessa esse tipo de texto, quem poderia ter escrito, assim como qual o papel que as celebridades desempenham na nossa sociedade atual e o porquê desse papel. Além disso, poderia ser questionado porque as pessoas se interessam por esse tipo de informação, como os alunos acham que a mídia influencia na opinião que as pessoas têm sobre essas pessoas, assim como o que torna uma pessoa uma celebridade. A primeira atividade explora apenas o vocabulário e, mais uma vez a parte visual deixa de ser explorada.

Em relação à segunda atividade (fig. 16), o texto poderia trazer reflexões acerca da produção textual e do tipo de informação que passamos quando escrevemos. Poderia ser questionado ao aluno que tipo de experiência Greg teve no Brasil, se foi algo positivo ou negativo. Pela linguagem e informações contidas no texto, nota-se ter se tratado de experiência positiva. Assim que o aluno chegasse a essa conclusão, poderia ser questionado que tipo de informações o texto traria se a experiência tivesse sido negativa. A seguir poderia ser proposto que o aluno redigisse um e-mail, para o mesmo destinatário que Greg escreveu, mas a partir da visão de alguém que não teve uma experiência tão positiva quanto Greg. Além disso, o texto escrito desconsidera o gênero e-mail em si. A semelhança aparece apenas na parte visual em que ele se apresenta. Da forma como está escrito, podemos afirmar que o gênero apresentado nessa atividade se assemelha muito mais a uma carta que a um e-mail, se considerarmos as experiências reais do aluno quando redigem ou recebem e-mails.

Contudo não é esse tipo de proposta que se verifica nas atividades relacionadas a esses dois textos. O que encontramos, no primeiro exemplo, é um texto que trata de famosos e a proposta de leitura limita-se a busca de palavras desconhecidas, para posterior inferência do significado dessas a partir do contexto em que aparecem no texto. No segundo exemplo, o livro traz um texto cujo gênero é o de um e-mail, e a atividade proposta de compreensão limita-se a atividades de “skimming” e “scanning”, novamente sem qualquer proposta de formação de um leitor crítico e reflexivo. Do mesmo modo, apresentam-se os textos no livro do 7º ano, conforme exemplos a seguir:



Now read the responses to Mr. Thompson's letter and answer:  
Who is in favor of school uniforms? Who is against them?

School uniforms save parents' money.  
*Harry Sutton, P. E. teacher*

School uniforms are expensive, and the children cannot wear them outside of school.  
*Susana MacDonald, Clare's mother*

School uniforms make everybody look the same, and this way kids are not judged for what they wear.  
*Sarah Watson, Roxanna's mother*

Students in school uniform lose their individuality.  
*Elizabeth Arnold, Art teacher*

School uniforms inhibit kids' creativity and individual expression.  
*Rosa Santos, Zedu's mother*

Making students wear school uniforms is a way of teaching them that there are dress codes in society. This is an important lesson in life.  
*Guy Watson, Roxanna's father*

I like school uniforms because I don't have to decide what to wear for school every day.  
*Sayumi Nakamura*

In favor of school uniforms	Against school uniforms

Fig. 17: Texto sobre uniforme escolar.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 59.

Em relação a essa atividade, apesar de novamente estar adstrita a propostas de compreensão de texto com atividades de natureza basicamente instrumental, temos um aspecto positivo a ser considerado: a apresentação de pontos de vista diferentes, que acabam por apresentar as diversas formas que pessoas que ocupam posições sociais diversas veem um mesmo tema. Nessa atividade podemos considerar que há uma proposta que atende ao ensino de língua estrangeira pautado na apresentação das diversidades. Mas deixaremos essa análise e discussão para o capítulo seguinte. Resta nesse momento salientar que em determinadas atividades o livro atende a requisitos específicos, apesar de as atividades que se enquadram

nos requisitos do PNLD não representarem maioria na coleção em análise, conforme veremos no decurso do estudo.

**Read the posters below.**  
**Use the words you know to help you understand the words you don't know.**

**STOP!**

- ✓ Don't give your phone number to strangers.
- ✓ Don't give your address or other personal details (age, name, school, etc.).
- ✓ Don't open junk emails.
- ✓ Don't believe in everything you read.
- ✓ Don't add strangers to your 'friends' list.
- ✓ Don't answer inappropriate emails.

**THINK!**

- ✓ Is it safe to open this email (or attachment)?
- ✓ Is this chat room private?
- ✓ Is this a personal question?
- ✓ Are questions persistent?
- ✓ Who can see this information?

**STAY SAFE!**

- ✓ Talk to your parents about your online friends.
- ✓ Block people you don't know from your contact list.
- ✓ Enjoy the company of your real friends.
- ✓ Use nicknames.
- ✓ Make your blog private.
- ✓ On social networking sites make your page private.

**Complete the chart.**

WORDS I NEED TO REMEMBER	IDEAS I NEED TO REMEMBER

Fig. 18: Texto sobre segurança na internet.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 81.

Observa-se, do mesmo modo que no livro do 6º ano, atividades de compreensão escrita que trabalham habilidades e técnicas de leitura como skimming, scanning e inferência de vocabulário também no livro do 7º ano. No primeiro desses dois últimos exemplos o livro apresenta um texto que trata do uso do uniforme escolar, com a exposição de opiniões e argumentos contra e a favor. Na atividade, é pedido ao aluno que separe as idéias a favor e contra o uso. No segundo exemplo, o livro apresenta um texto que fala sobre segurança no uso da internet, e é requisitado ao aluno, na atividade proposta, que ao longo da leitura trabalhe com as técnicas de inferência de palavras desconhecidas e, em seguida, é pedido que ele separe idéias e palavras-chave numa tabela.

Novamente temos uma atividade de compreensão escrita sem qualquer proposta que atenda ao requisito de número 59 do PNLD. Sabe-se que é possível que, em sala de aula, o professor trabalhe esses mesmos textos de forma reflexiva a partir de propostas de leitura que provoquem o aluno a direcionar ao texto um olhar mais crítico. Porém, se assim considerarmos, estaremos fazendo uma análise dos requisitos do PNLD em relação à prática de sala de aula, e isso seria um tanto incoerente, posto que o PNLD é o Programa Nacional do Livro Didático e tais requisitos voltam-se ao material didático em si. As perguntas deveriam ser respondidas positivamente exclusivamente pelo livro para que esse pudesse ser aprovado para só então compor o Guia do Livro Didático, até porque a avaliação é feita antes mesmo desse livro ser disponibilizado na escola. Com isso acreditamos que as perguntas devem ser respondidas positivamente a partir da análise do livro em si.

### 1.2.3. Representatividade da heterogeneidade social, cultural e linguística

Segundo Cope e Kalantzis (2000) as questões referentes a esse tema se relacionam diretamente ao tema dos multiletramentos, uma vez que é parte desses estudos a abordagem crítica que se refere à expansão do processo interpretativo de um determinado texto com vistas a considerar aspectos socioculturais, sejam esses locais ou globais.

Em relação à representatividade da heterogeneidade social, destacamos a pergunta número 44 – “São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?”. Esse questionamento, que representa um requisito a ser atendido pelo livro didático, trata da necessidade do livro do aluno trazer, em suas atividades, a abordagem de diversas esferas do contexto social. Em relação a essa pergunta, podemos, ainda, afirmar que ao longo

de todas as atividades aqui analisadas há um foco na realidade dos alunos de classe média, bem como nos alunos de escolas públicas de países desenvolvidos, a exemplo de Estados Unidos e Inglaterra.

Não somente não se verificam textos que representem diferentes esferas da atividade social, como também percebemos um foco exacerbado em apenas uma das classes sociais que compõe o nosso país. Se considerarmos a realidade da maior parte das escolas brasileiras, podemos ainda afirmar que a grande maioria dos alunos sequer pertence a essa classe, desse modo, temos na coleção uma abordagem de classes que não representa a maioria. Não estamos aqui afirmando que assim o deveria ser. Na realidade, há uma proposta no próprio PNLD de abordagem de classes diversas, e nessa diversidade se incluiria a classe média e classes mais favorecidas economicamente. A questão é que, primeiro, não há uma preocupação com essa apresentação de uma diversidade social que represente as diferentes esferas de atividade social através dos textos e, segundo, se verificam atividades que privilegiam uma classe que não representa a maioria, vejamos:



Fig. 19: Texto sobre escola bilíngüe.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 08.

O texto acima tem por tema uma escola bilíngüe do Rio de Janeiro. Sabe-se que no nosso país as escolas bilíngües são aquelas cujas mensalidades estão acessíveis somente a



pessoas de classe média alta. Mais uma vez enfatizamos que entendemos ser essa uma classe que representa uma das esferas sociais, então, não haveria qualquer argumento que vedasse a sua abordagem no livro didático aprovado pelo PNLD. Contudo, a nossa posição é contrária ao excessivo enfoque nessa classe, conforme analisaremos também quando tratarmos do tema da diversidade em capítulo posterior.

A esse momento do nosso estudo cabe-nos a análise do questionamento que traz como necessária a abordagem de textos que representem a heterogeneidade social, mesmo sabendo que estamos tratando dos requisitos do PNLD relacionados aos multiletramentos. Mas, conforme dissemos em sede introdutória, os temas dos multiletramentos, diversidade e inclusão estão interligados entre si, e essa relação já foi tratada e demonstrada anteriormente. Diante disto, é válido tratar dessas questões mesmo nesse capítulo. Sobre isso enfatizamos que as atividades da coleção, na sua maioria, expõem textos que enfocam num universo ao qual pertencem os alunos de classe média, e normalmente encontramos temas que tratam de questões que interessam muito mais aos alunos com um poder aquisitivo superior a maioria dos alunos presentes nas escolas públicas do nosso país.

Vale enfatizar que não estamos aqui propondo uma abordagem que volte-se somente a questões que sejam parte do contexto do aluno da escola pública, mas estamos discutindo a necessidade, já trazida pelos estudos dos multiletramentos, e que aparecem nos requisitos do PNLD para aprovação do livro, de que o material didático utilizado nas escolas traga, em seus textos, uma reflexão acerca da heterogeneidade social. Essa necessidade não é exclusiva da escola pública, posto que os estudos dos multiletramentos não fazem distinção ao tratar de questões relativas à educação. O nosso foco nessa pesquisa foi a escola pública, porque o nosso objeto de estudo é o livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e distribuído nessas escolas.

Diante disto, diante dessa proposta de uma abordagem textual que contemple a heterogeneidade social, e considerando que o livro foi aprovado para estar na escola pública, sendo esse distribuído pelo Governo Federal, torna-se indispensável que ele trate de questões que sejam parte da realidade do aluno, ao menos em alguns dos seus textos e atividade. Um material didático que traz em suas atividades e textos questões de interesse de um determinado grupo social somente, não contempla a heterogeneidade social proposta pelos estudos dos multiletramentos que aparece no requisito de número 44 do Programa Nacional do Livro Didático.

Nesse mesmo sentido, temos um segundo exemplo, dentre diversos outros presentes nessa coleção: um texto, em formato de pôster, em que o autor fala das suas preferências pessoais, e, dentre elas, está a cidade de São Francisco nos Estados Unidos como sua cidade favorita, e futebol americano como seu esporte favorito, vejamos:



Fig. 20: Pôster sobre preferências.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 46.

No exemplo acima podemos observar a representação de preferências típicas de alunos com alto poder aquisitivo, e isso podemos observar inclusive pelas imagens que são de uma cidade norte-americana como sendo sua favorita, uma aula de informática, com um aluno em cada computador, como sua aula favorita, e um esporte cuja transmissão de jogos só se dá via TV fechada. Ora, sabe-se que viagens internacionais são demasiadamente dispendiosas financeiramente e, hoje, no Brasil, somente acessíveis à classe média ou classe média alta.

De igual modo, é sabido que as escolas públicas brasileiras, em sua grande maioria, considerando o nosso contexto atual, não dispõem de recursos que possibilitem uma sala de informática, e menos ainda uma sala de informática em que se tem um computador por aluno.

Não podemos afirmar, aqui, que não haja escolas públicas com tais recursos, mas estamos aqui considerando a maior parte das nossas escolas. Por último, aparece como esporte favorito um esporte tipicamente norte-americano, somente transmitido via TV a cabo no Brasil, e sabemos que a TV fechada é, igualmente, um recurso característico dos lares de alunos de classe média.

Além disso, observamos aqui mais uma vez a apresentação de uma atividade que traz um texto nada autêntico de um gênero que se repete e que de igual forma não leva em conta a relevância da produção do gênero, pois deixa de abordar as finalidades de tal produção, bem como o público ao qual se destinava e o contexto em que foi produzido. Desse modo, a atividade acima deixa a desejar no tocante às propostas dos multiletramentos, em especial nas questões referentes à função social da linguagem e à multimodalidade.

Com isso, o livro apresenta mais um texto representando uma única classe social e, pela forma reiterada em que essa mesma classe é representada em detrimento das demais, nos leva a afirmar que resta prejudicado o requisito do PNLD que trata da representatividade de diversas esferas da atividade social nos textos dessa coleção. Mais uma vez lembramos que não estamos aqui levantando a bandeira de que os textos do livro deveriam representar somente a realidade dos alunos das nossas escolas públicas, mas estamos analisando a representatividade de diversas esferas da atividade social nos textos do material didático. Considerando essa análise textual, o que percebemos é que os textos da coleção enfocam as atividades de uma única classe, já mencionada anteriormente.

Em relação aos questionamentos que tratam da representatividade da heterogeneidade cultural e linguística dos textos, de variedades regionais, locais, e de registros formais e informais, presentes na questão número 49 – “Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?” -, encontramos estreita relação com o questionamento número 50 – “Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?” -, que trata da ampliação dos horizontes culturais do aluno através dos textos.

Em relação a isso, é preciso relatar que a coleção *Links* reforça estereótipos relacionados ao ensino de língua estrangeira e que vinham sendo combatidos pelos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, bem como pela própria legislação, mas essa questão será tratada no capítulo seguinte que trata das questões relacionadas à

diversidade e inclusão. Nesse capítulo teceremos breves comentários que visam a analisar a questão da heterogeneidade com enfoque na variabilidade linguística.

A lição que inicia o livro começa com a apresentação de dois professores de inglês, cujos nomes são originários e típicos de pessoas de países que falam a língua inglesa, Jane e Greg. Ambos são professores nativos, que vêm para o Brasil, para o Rio de Janeiro, para ensinar inglês. Além do reforço à ideia de que o professor de inglês deve ser nativo, ou pode ser, ainda temos que são nativos da Inglaterra e dos Estados Unidos. Jane é inglesa e Greg é norte-americano:



Fig. 21: Apresentação de Greg.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 06.



Fig. 22: Apresentação de Jane.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 07.

Sabe-se que a prática pedagógica de ensino de língua estrangeira requer domínio da língua a ser trabalhada, mas isso não representa, ou não deve representar, qualquer necessidade de que essa professor seja originário de países de língua inglesa. Para ser um orientador desse processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é requisito, no nosso país, que o professor esteja habilitado através de uma formação didático-pedagógica em licenciatura em língua inglesa, em alguma instituição de ensino superior reconhecida e aprovada pelo Ministério da Educação. Muito mais relevante à educação que a nacionalidade desse profissional é a sua formação em educação, o seu conhecimento acerca do seu papel enquanto educador, e do papel da língua estrangeira na formação de cidadãos.

Isso não significa que o professor de língua estrangeira não possa ser um falante nativo da língua. Não estamos aqui afirmando que não possa ser, mas considerando que há dois personagens no livro representando professores de língua inglesa, questionamos apenas o

porquê de serem ambos nativos, e ambos de duas grandes potências econômicas que sempre foram enfoques dos materiais didáticos de inglês.

Trazer ao livro personagens representativos de professores de língua inglesa nativos norte-americano e inglesa além de restringir, mais uma vez, a percepção do aluno acerca dos países falantes de língua inglesa, ainda reforça essa falsa ideia de que o profissional de língua estrangeira deve ser nativo, e dos países centrais, quando, na realidade, mais importante que o domínio absoluto da língua, é a formação didático pedagógica desse professor, pois será essa formação que viabilizará o desempenho do seu papel de educador com total ciência acerca dos valores que permeiam a educação no nosso país. Como exemplo, podemos citar a sua consciência acerca de que a sua prática pedagógica deve levar em conta um trabalho com as questões relativas aos multiletramentos.

Ora, se o ensino que se adéqua as propostas dos multiletramentos é aquele que leva em conta a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, bem como o aumento da importância da diversidade cultural e linguística não se justifica um prática de sala de aula que reforça culturas e países específicos como tem ocorrido em relação aos países a que a língua inglesa aparece comumente associada (Estados Unidos e Inglaterra). Além disso, uma prática escolar que se adéqua às propostas dos multiletramentos deve considerar que as formas de representações são processos dinâmicos de transformação, e não somente como processos de reprodução, então, de igual forma, não se justifica a adoção de padrões de linguagem. O ensino de língua estrangeira não deve ser o ensino da língua de determinado país, ao menos não o ensino de língua inglesa.

Em relação ao tratamento dado às heterogeneidades, novamente o que temos é um reforço aos estereótipos linguísticos. Em uma atividade, dentro de uma lição que trata de família, temos o gênero dos quadrinhos em que o diálogo versa sobre a família real, conforme figura:

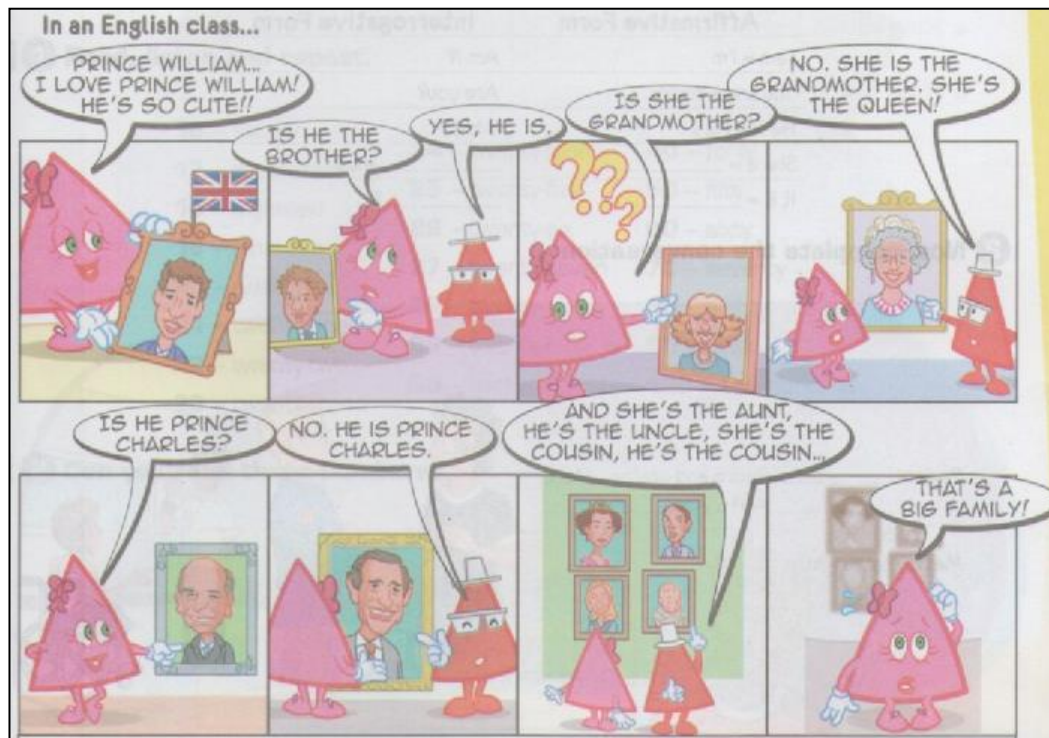


Fig. 23: Texto sobre a família real britânica.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 41.

Considerando a atividade mencionada acima, temos um reforço à cultura da Inglaterra, reforço esse que se verifica historicamente associado ao ensino de línguas. Aqui temos um enfoque na cultura desse país, como sendo necessário o seu conhecimento para o aprendizado da língua. Ao longo das atividades do livro é possível perceber que a língua inglesa não é tratada como uma língua mundial, mas como a língua falada em países de primeiro mundo, a exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra. Nesse aspecto, a coleção deixa de abordar as heterogeneidades linguísticas que deveriam permear o ensino da língua estrangeira, se assim estivessem de acordo com os requisitos postos pelo PNLD.

A atividade anterior (figura 23) é trazida a fim de exemplificar a ausência de uma abordagem com enfoque nas heterogeneidades linguísticas e culturais, não porque não seja a cultura inglesa parte das várias formas de representação cultural, mas essa atividade é trazida a fim de ilustrar a forma como o material didático associa o ensino de língua inglesa aos países de primeiro mundo a que comumente se associa a língua. A proposta dos documentos oficiais, que inclui o PNLD, é de uma abordagem que amplie o universo cultural do aluno, conforme o questionamento de número 50 (Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?), e não que limite a sua percepção cultural associada à língua.



Nesse mesmo sentido, temos textos que tratam de alunos brasileiros que vão para fora do país para jogar futebol, conforme figura abaixo:

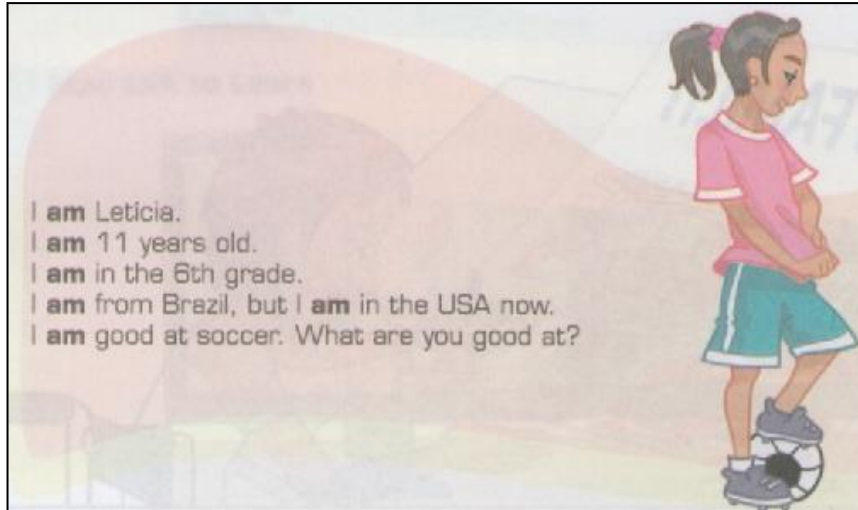


Fig. 24: Texto sobre aluna que joga futebol e mora nos Estado Unidos  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p.42.

Em relação à atividade acima, percebemos que os textos não parecem estar engajados na proposta de ampliação dos horizontes culturais ou sociais dos alunos, uma vez que o livro não somente reforça estereótipos através das imagens (pessoas loiras, de olhos claros, ou japonesas ou negras, ou ruivas, de forma completamente segregada e homogeneizada, conforme será observado no capítulo seguinte), mas também reforça ideias do senso comum, como a de que brasileiro sabe jogar bem futebol. Apesar disso, devemos considerar um aspecto positivo nessa atividade em relação aos gêneros, posto que a criança que se apresenta como habilidosa no esporte é uma menina, o que acaba por proporcionar uma reflexão acerca da possibilidade de meninas serem excelentes num esporte que aparece comumente associado à figura masculina.

Apesar de possibilitar um momento de reflexão, apresentando uma tentativa sutil de quebra de estereótipos de associação do futebol aos meninos, precisamos observar que a aluna é brasileira e mora nos Estados Unidos, o que representa não somente uma prática típica de uma determinada classe social, como não trata dessa questão a partir de uma perspectiva mais crítica, como poderia ser feito. A título de sugestão de enquadramento da atividade na proposta dos multiletramentos, a atividade poderia ser um extrato de outro material, como um texto ou um anúncio autêntico, trazido ao livro numa perspectiva crítica a fim de servir a uma

discussão acerca da variabilidade cultural e linguística que permeia o aprendizado de outra língua, por exemplo.

Se levarmos em conta os estudos dos multiletramentos, temos que essa forma de ensino e aprendizagem de línguas envolve dois argumentos que precisam ser considerados diante do crescimento na ordem cultural, institucional e global: um envolve a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o outro abrange o crescimento da diversidade cultural e linguística. (COPE; KALANTZIS, 2003a). Nesse sentido, o ensino pautado nos multiletramentos envolve uma prática que se baseia na variabilidade de convenções de significados em contextos sociais e culturais diversos. Diante disso, não se pode admitir que o livro didático de uma língua estrangeira traga uma abordagem cultural restrita. Do mesmo modo, segundo Cope e Kalatzis (2013, p.1):

[...] Não é mais suficiente para o ensino pautado nos letramentos o foco, como havia no passado, voltado primariamente às regras formais e nem um cânone literário de uma forma de língua nacional única e padrão. Ao invés disso, as condições sociolinguísticas das nossas vidas diárias requerem que desenvolvamos a capacidade de nos mover entre um contexto social e outro, onde as convenções de comunicação sejam diferentes.

E, considerando também essas questões, é preciso destacar que o problema encontrado na análise das duas últimas atividades não é somente o fato de haver, na coleção, uma abordagem cultural restrita, mas também o fato de que se verificam abordagens voltadas a padrões linguísticos parte de uma ou duas culturas nacionais apenas, que inclusive não se encontram representadas como são, mas sim estereotipadas, posto que não se verifica uma abordagem do “black English” norte-americano ou de gírias, por exemplo. O que se apresenta é um inglês “padrão” criado apenas para o livro didático. Não somente falta essa abordagem de multiplicidade cultural, como também falta uma abordagem baseada em variedades linguísticas não associadas às culturas norte-americana e inglesa.

Temos, a seguir, mais um exemplo de atividade que não se encaixa nesses requisitos que tratam de aspectos culturais na relação com o texto. A atividade que segue traz um texto que trata de uma visita a Nova York e a atividade proposta trata das preferências dos alunos quando viajam, conforme a figura:





Fig. 25: Texto sobre viagem a Nova York.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 76

Partido de tal atividade para uma análise acerca desses últimos requisitos, observamos que, de forma implícita, o texto relaciona o aprendizado de línguas às viagens para o exterior. Além disso, o texto se encontra numa seção chamada “Great Places” o que induz a crença de que Nova York é um lugar maravilhoso que precisa ser visitado. Não estamos aqui tirando mérito de cidade alguma, mas para que houvesse uma abordagem engajada na ampliação dos horizontes culturais do aluno, o material poderia tratar de cidades menos exploradas e que trazem raízes de uma cultura e de um povo que não necessariamente o norte-americano ou inglês, que já vem sendo amplamente explorado nesse material. Além disso, conforme analisado anteriormente, a coleção *Links* reforça os padrões sociais dos alunos de classe média do nosso país, posto que são esses que dispõem de recursos financeiros para viagens ao exterior (quesito de número 44 - São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?).

Considerando, agora, as atividades que envolvem regiões do nosso país, percebemos que os textos do livro, ao tratar das cidades brasileiras, também não tendem a contemplar as

diversidades regionais propostas na questão em análise – “Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e lingüística, **variedades (regional, urbana, rural, etc.)** e registros (formal e informal)?” – uma vez que trazem sempre, em seus exemplos, grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre. Não somente não atenta para uma abordagem de diversidades regionais, já que se concentra nas cidades do sul e sudeste, como também deixa de lado a zona rural e reforça as cidades valorizadas e conhecidas pelos estrangeiros. A seguir alguns exemplos podem ilustrar o que estamos tratando na análise dessa segunda parte do requisito de número 49, vejamos:

**3 Listen to the CD and read the conversation.**

**Vera:** Hi!  
**Zeca:** Hi!  
**Vera:** What's your name?  
**Zeca:** My name's Billy.  
**Vera:** Where are you from, Billy?  
**Zeca:** I'm from Rio.  
**Vera:** Cool! How old are you?  
**Zeca:** I'm ten. And how old are you?  
**Vera:** I'm one, and I'm from Freaky Forest!



JUSTINIANE/ARQUIVO DA EDITORA

Fig. 26: Diálogo Rio de Janeiro 01.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 19.

**2 Now observe the example.**

**Vera:** How old are you?  
**Carlilha:** I'm eleven. Where are you from?  
**Vera:** I'm from Rio. What's your favorite color?  
**Carlilha:** Blue. Are you tired?  
**Vera:** No, I'm not! What's...?

Fig. 27: Diálogo Rio de Janeiro 02.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 27.

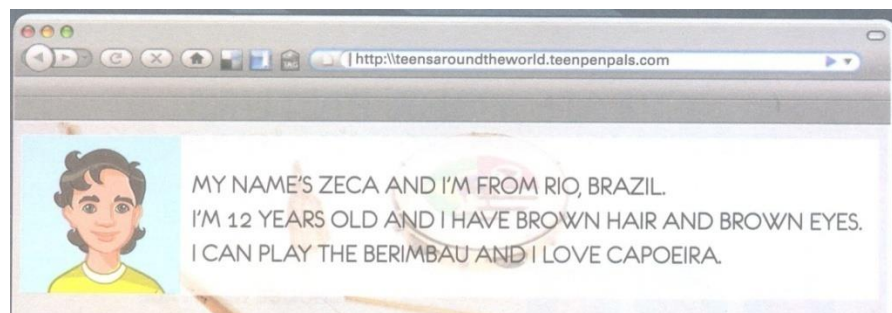


Fig. 28: E-mail Rio de Janeiro.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 16.



Fig. 29: Bem vindo ao Rio de Janeiro.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 07.

Se voltarmos nosso olhar para a proposta do ensino através dos multiletramentos, temos, nas atividades analisadas nesse subtítulo que trata da representatividade da heterogeneidade social, cultural e linguística (figs, 19 a 29), mais uma vez, o reforço a padrões de comportamento tipicamente norte-americanos ou europeus, e de interesse de uma determinada classe social, o que acaba por restringir o campo de visão do aluno em relação à multiplicidade discursiva e linguística.

Se apresentarmos ao aluno representações culturais restritas, então não estamos permitindo a esse aluno o que Cope e Kalatzis (2003b) chamam de “negociação de multiplicidade discursiva”, na introdução do capítulo que trata da pedagogia dos multiletramentos, no livro *Multiliteracies*, vejamos:

Neste livro tentamos ampliar o entendimento sobre letramento e sobre o ensino e aprendizado pelo letramento a fim de incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos. Nós procuramos destacar dois aspectos principais da multiplicidade. Primeiro, nós queremos estender a ideia e o alcance de uma pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e o crescimento das sociedades globalizadas. [...] Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve considerar a crescente variedade de formas textuais associadas com as tecnologias da informação e da mídia. (COPE; KALANTZIS, 2003b, p. 09).

Desse modo, podemos concluir que os estudos dos multiletramentos trazem para o âmbito do estudo da língua o compromisso de abordar diversidades não somente linguísticas, mas também culturais. As diversidades de representações culturais contribuem para a

formação de um aluno capaz de formular discursos diversos a partir do conhecimento dessa variabilidade cultural. Com isso, concluímos que o capítulo seguinte, que trata da diversidade e da inclusão, encontra estreita relação com as questões apresentadas pelo ensino através dos multiletramentos, na medida em que a apresentação da diversidade se relaciona a multiplicidade discursiva.

Além disso, as atividades apresentam textos descontextualizados e estruturalistas que não se encontram em conformidade com a proposta de prática de ensino de língua estrangeira em que a linguagem, assim como outras formas de significação são fontes dinâmicas de representação que estão constantemente sendo refeitos, e não meramente reproduzidos, por seus usuários enquanto eles trabalham na busca de atingir a diversas finalidades culturais.

#### 1.2.4. Uso da língua adequado às novas formas de comunicação

Em relação às duas últimas questões, quais sejam a pergunta 79 – “Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?”- e a pergunta 80 – “O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva?”-, teremos duas análises em separado. É preciso apenas esclarecer, aqui, que esses requisitos se encontram na seção do PNLD intitulada “Uso da língua adequado às novas formas de comunicação” e, com isso, o requisito número 80 não se confunde com a análise já feita no subitem número 1.2.2 que tratou da representação da heterogeneidade linguística como pode levar a crer.

No entanto, antes de iniciarmos a análise, cabe-nos trazer algumas colocações das OCEM em relação ao papel dos multiletramentos no ensino de língua estrangeira e que encontram estreita relação com o uso adaptado da língua. Segundo esse documento, o papel do ensino baseado nos estudos dos multiletramentos é permitir que o aluno compreenda e conscientize-se de que:

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e

comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; (BRASIL, 2006, p. 97-98)

Então verificamos no documento uma preocupação em trazer ao aluno o entendimento de que as questões relacionadas à comunicação, à interpretação e à leitura não se restringem àquelas que são ensinadas desde sempre nas escolas. Aqui se verifica certa consciência de que é preciso considerar as experiências extraescolares do aluno. E, com isso, não podemos ignorar que o tema das formas de comunicação trazidas pelas novas tecnologias constituem um requisito a ser preenchido pelo livro, segundo o PNLD. Precisamos lembrar, também, que as OCEM são de 2006 e o PNLD de 2011.

Em relação ao primeiro requisito, aquele que trata da existência de oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons (pergunta número 79), apesar da aparição de imagens de pessoas utilizando novas formas de comunicação, a exemplo da lição que inaugura o primeiro capítulo do livro (fig. 30 e 31), percebemos que não há exploração desses tipos de usos que são feitos da língua e que são tidos como de necessária abordagem pelos estudos dos novos letramentos, já que esses estudos defendem o ensino de línguas voltado às novas formas de comunicação e mídia. Vejamos:

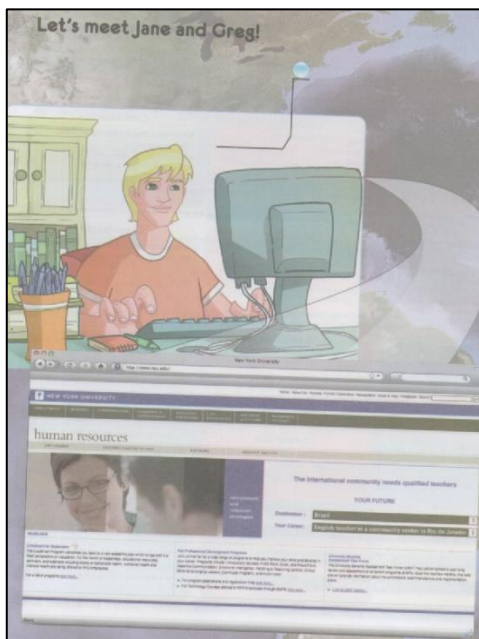


Fig. 30: Comunicação através da internet

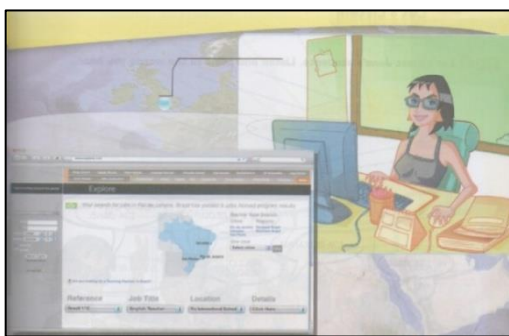


Fig. 31: Comunicação através da internet 2.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 6 – 7.

Trata-se de meras ilustrações de pessoas se utilizando dessa forma de comunicação. Na lição em questão, aparecem dois professores de inglês pesquisando na internet, mas na própria lição não há exploração do hipertexto, por exemplo, tão presente na vida extraescolar do aluno. Um projeto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, se considerar os estudos que fundamentam esse capítulo, deve abranger as novas formas de comunicação e leitura, e isso inclui o trabalho com hipertexto, uma vez que a leitura que o aluno faz em sites da internet pressupõe tal prática de leitura não mais linear. Para Cope e Kalantzis (2013, p. 01):

[...] considerando os estudos dos multiletramentos, nós precisamos estender o campo da pedagogia do letramento de forma que não privilegie exclusivamente as representações alfabéticas. No ambiente de aprendizado atual nós precisamos complementar as formas tradicionais de leitura e escrita com as representações multimodais, e particularmente aquelas típicas da nova mídia digital.

Diante dessa consideração presente na proposta do ensino a partir de práticas de letramentos é que afirmamos não poder ser descartada a abordagem da leitura via hipertexto. Considerando essa necessidade, a atividade acima analisada poderia trazer essa discussão e mesmo uma atividade baseada nessa modalidade de leitura, já que o tema da lição se utilizou de imagens de personagens em interação com os novos meios de comunicação e expressão.

E em relação à pergunta número 80, concluímos restar prejudicada a análise acerca da contextualização do insumo linguístico e da inserção deste em práticas discursivas variadas e autênticas, com a observância da adequação linguística e discursiva, uma vez que o livro não traz abordagem das novas formas de comunicação em suas atividades, conforme foi analisado na pergunta anterior.

Apesar disso, temos uma atividade que se encontra demonstrada na figura número 16, em que é apresentado um texto de relato de viagem, com formato de e-mail. Em relação a essa atividade, além de não haver aparente oportunidade para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, uma vez que é um texto que, como está, poderia facilmente representar uma carta, gênero este que não representa as novas formas de comunicação, ainda não inclui hipertextos, imagens ou sons, de modo que não parece trazer características do requisito número 79. Com isso, resta prejudicada a análise da pergunta número 80, então.

Considerando, então, todo o exposto teórico sobre os estudos que permeiam um ensino de línguas estrangeiras pautado nos multiletramentos e nessas novas formas de expressão por meio da linguagem, e, considerando, ainda, toda a análise desenvolvida ao longo do capítulo, concluimos que a coleção que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático deixa a desejar em diversos requisitos do programa que encontram estreita relação com os multiletramentos, apesar de a coleção ter sido aprovada para compor o programa desde 2011.



## 2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO E O LIVRO DIDÁTICO *LINKS*

No capítulo anterior, nosso estudo se fundou numa análise acerca dos requisitos da legislação, e dos documentos oficiais do Ministério da Educação, acerca da necessidade de inclusão de atividades e exposição de conteúdo que estivesse de acordo com os estudos que tratam dos multiletramentos. O nosso estudo iniciou com uma exposição dos documentos oficiais que tratam dos multiletramentos como necessário à prática de ensino de Língua Estrangeira, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Essa abordagem se fez necessária para justificar a aparição do tema como requisito para adoção do livro didático, nas escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Esse programa traz em seu bojo requisitos, formulados através de perguntas, que precisam ser atendidos pelos livros didáticos apresentados pelas editoras ao programa, para que integrem as coleções possíveis de serem adotadas nas escolas públicas do país, conforme já mencionado no capítulo anterior.

Diante de tal análise acerca dos multiletramentos, do mesmo modo será feita, agora, uma análise acerca dos temas diversidade e inclusão na mesma coleção analisada no capítulo anterior, a coleção *Links*, dos autores Denise Santos e Amadeu Marques, da editora Ática, a partir da análise dos dois primeiros volumes que integram a coleção do Ensino Fundamental, o livro do 6º ano e o livro do 7º ano, numa análise por amostragem.

Para tanto, novamente, será necessário, inicialmente, uma análise acerca dos temas da diversidade e da inclusão em si, numa perspectiva que tratará da forma como aparecem na legislação educacional brasileira, assim como nos documentos do Ministério da Educação que servem de parâmetro para a prática escolar no Brasil, e, ainda, será feita uma análise bibliográfica acerca dos temas em linhas gerais e suas relações com o tema do capítulo anterior, os multiletramentos, para que só então possa ser apresentada a análise de atividades.

Essa análise se faz necessária uma vez que a abordagem desses dois temas, pelos livros didáticos adotados nas escolas públicas do Brasil, compõe os requisitos trazidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, no seu Guia do Livro Didático, conforme já mencionado, assim como ocorre com os multiletramentos.



De igual modo, o tema enquanto requisito a ser atendido, não aparece de forma aleatória e abstrata, mas aparece inserido em perguntas. O que o programa esperava é que essas questões apresentadas, que trazem o tema da diversidade e da inclusão em seu bojo, fossem respondidas de forma satisfatória pela coleção em análise, a fim de que esta viesse a compor o rol de livros que estariam à disposição dos professores da rede pública de ensino como possíveis de serem utilizados em suas respectivas escolas.

## 2.1. O porquê da diversidade e da inclusão no livro didático

Ao analisar a legislação que trata da educação em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394 de 1996, podemos observar que o tema da diversidade aparece em dois artigos que tratam de temas distintos, o artigo 3º, que trata de princípios a serem seguidos pela prática escolar, e o artigo 33, que trata da diversidade religiosa em nosso país.

O primeiro dos artigos, o art. 3º, dispõe que: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”. (BRASIL, 1996).

Temos, então, que a preocupação com um ensino comprometido com as diversidades está presente, inclusive e inicialmente, na lei que rege a educação em nosso país. Segundo o artigo mencionado anteriormente, a consideração da diversidade étnico-racial, tão presente em nosso país desde os primórdios da nossa história, é princípio basilar do ensino nas escolas brasileiras. Além do artigo 3º, o tema aparece, ainda, no artigo 33 da mesma lei, *in verbis*:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). (BRASIL, 1996).

No caso do artigo 3º, podemos verificar que há uma preocupação da nossa legislação em relação à diversidade étnico e racial nas escolas brasileiras. Com o artigo supramencionado, o artigo 33, temos, então, que apesar de o ensino religioso compor o currículo escolar, este representa disciplina de matrícula facultativa, o que representa uma

determinação legal de que a escola deve preservar a diversidade cultural e religiosa dos seus alunos, estando proibida qualquer forma de coerção religiosa, uma vez que o nosso país é formado por um Estado laico.

Então, em se tratando de estudo de legislação que trata da educação no Brasil, temos então uma preocupação com a diversidade étnica, racial, cultural e religiosa quando da prática de ensino nas escolas públicas de todo o país.

Diante do que está posto pela lei, trataremos da forma como os temas aparecem em documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação que servem de diretriz à prática escolar. Esses documentos são elaborados a partir da LDB, e se destinam a orientar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, em especial nas escolas públicas.

O documento que seguiu à legislação que rege a educação no Brasil foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, em 1998. Em relação aos Parâmetros Curriculares, encontramos, já no próprio texto que introduz todo o documento, e não somente na parte que se destina à língua estrangeira, uma observação que já traz o tema da diversidade, vejamos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Com isso temos que, se por um lado a legislação trata da diversidade trazendo as questões étnico-raciais, culturais e religiosas, os Parâmetros Curriculares Nacionais estendem o tema para abranger diversidades regionais, com a observação de que, num mesmo país, encontramos diferenças determinadas pela região. Além disso, trata da necessidade do respeito<sup>3</sup>, ainda, à diversidade política, tema que não havia aparecido na LDB, e cultural,

---

<sup>3</sup> Sabe-se que o que se espera da educação não é “respeito” à diversidade uma vez que respeitar, no nosso entendimento, representa reconhecer os limites das relações entre os diferentes e não é essa a proposta dos defensores de uma educação inclusiva. A proposta dos novos estudos é a de que o aluno deve reconhecer as diferenças para aprender com elas. Trata-se de uma questão de compreender que a forma como vemos o mundo é a nossa representação de mundo. Usando o termo de Andreotti (2011), a forma como vemos as coisas é apenas uma das lentes possíveis. Aqui mantivemos o tema única e exclusivamente porque é a forma como aparece no documento sobre o qual tecemos o comentário.

necessidade essa que já havia sido trazida mesmo pela lei. Deste modo, os PCN inovam em relação ao tratamento às diversidades regional e política.

Dito isto, seguimos o nosso estudo observando, ainda, que o tema se apresenta já no texto introdutório do documento, mas não somente lá. Na parte que trata especificamente do ensino de língua estrangeira temos a seguinte colocação:

Duas perguntas se impõem ao se refletir sobre como o professor pode desenvolver a produção oral de Língua Estrangeira em sala de aula: que papel atribuir à pronúncia? Com quem os aprendizes terão oportunidade de falar na língua estrangeira? As respostas a essas perguntas não são iguais para todos os contextos de ensino e aprendizagem: a diversidade social, política e geográfica do Brasil terá papel fundamental no direcionamento da resolução dessas questões. (BRASIL, 1998, p. 101).

Deixando de lado a discussão acerca da pronúncia ou da produção oral em questão no trecho destacado, uma vez que não cabe aqui abordar tal discussão, a preocupação com a diversidade na prática de ensino de língua estrangeira aparece, aqui, de forma ainda mais abrangente. No trecho supracitado temos um documento do Ministério da Educação tratando da necessidade de se observar a diversidade social e política, essa última aqui aparece pela segunda vez, e mesmo geográfica do nosso país.

Posto isto, podemos perceber uma preocupação com a não padronização da prática de ensino em todo o território nacional. O trecho dos PCN destacado, aqui, traz uma reflexão acerca das diferenças encontradas em todo o território nacional, que variam de acordo com cada região. A partir da leitura do trecho, fica clara a necessidade de contextualização das demandas quando da prática escolar. Uma aula de língua estrangeira preparada para ser ministrada numa determinada região, provavelmente não poderia ser utilizada em outra região, ou ao menos não deveria.

Diante dessa preocupação, podemos ainda afirmar que o engajamento com a diferença no contexto educacional deve se fazer presente, inclusive, dentro de uma mesma região ou de um mesmo estado. Por vezes, diferenças de demandas podem ser observadas numa mesma cidade, se voltarmos nosso olhar para escolas em localidades distintas. É possível perceber que as demandas encontradas pelo professor de língua estrangeira numa escola da periferia de determinada cidade não será a mesma daquela escola pública localizada no centro ou mesmo na zona sul daquela cidade, e não somente isso, essas demandas variarão, ainda, se

considerarmos as diversidade de classes sociais, de etnias, e mesmo de gênero, a título de exemplo.

Seguindo uma perspectiva cronológica, tivemos, na sequência de documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)<sup>4</sup>, que datam de 2006. Já no texto introdutório que trata do ensino de Língua Estrangeira (LE) especificamente, ao tratar dos objetivos da inserção de uma Língua Estrangeira no currículo, o documento traz que:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; **discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras**; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (grifo nosso). (BRASIL, 2006, p. 87).

Então, considerando o tratamento das OCEM dado ao tema, no tocante à disciplina Línguas Estrangeiras, o documento se propõe a discutir aspectos relevantes à educação, tais como a prática da cidadania no contexto escolar, através do ensino de línguas, e a introdução de teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, a fim de trazê-las para a prática escolar também nas aulas de Línguas Estrangeiras. Não obstante, se propõe a discutir as questões referentes à exclusão.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o ensino de Língua Estrangeira não deve apenas se limitar a abordagem de aspectos puramente de língua e linguagem, mas deve se voltar à prática de ensino e aprendizagem de línguas como instrumento para discussões de questões sociais relevantes, tais como cidadania e inclusão. Segundo o documento, ao aprendizado de língua estrangeira encontra-se aliado um sentimento de inclusão, ou seja, o próprio ensino de LE pode ser considerado uma medida

---

<sup>4</sup> Novamente lembramos que, apesar da nossa análise voltar-se ao material didático do Ensino Fundamental, uma vez que analisamos os livros do 6º e do 7º ano, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio tratam de questões relevantes a todas as etapas da fase escolar, sendo os seus conceitos e diretrizes facilmente aplicáveis às séries do ensino fundamental, ao menos no que diz respeito aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

educativa de inclusão, posto que dá ao aluno acesso a um conhecimento que no passado estava associado a um grupo social determinado.

Mas não é somente o ensino de Línguas Estrangeiras por si só que garantirá a eficácia desse projeto de inclusão na escola. Faz-se necessário um projeto pedagógico com tal objetivo, que inclua, na prática de sala de aula, atividades que proporcionem a inclusão através de abordagens com foco na diversidade e nas identidades culturais. Sobre as questões que estão em jogo quando falamos do compromisso de tratar da inclusão na escola, as OCEM trazem que:

Talvez seja redundante, mas não inoportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão. (BRASIL, 2006, p. 97).

Desse modo, tem-se o reconhecimento de que não é, e não será o ensino de Língua Estrangeira, por si só, que irá proporcionar a inclusão na escola, mas no contexto da prática escolar, também em relação a essa disciplina, o professor de LE pode trabalhar com o objetivo de proporcioná-la. Diante disto estaríamos, através do ensino de Inglês, Espanhol ou Francês, por exemplo, proporcionando inclusão na esfera educacional, sem esquecer que uma inclusão de fato eficaz envolve, ainda, a inclusão social, a política e a cultural.

Posto a necessidade de abordagem dos temas da inclusão e da diversidade, no contexto escolar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e segundo, ainda, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, precisamos, então, entender o que vem a ser inclusão e diversidade, e qual o compromisso da escola com tais questões segundo teóricos da educação.

Antes de partirmos para uma análise dos estudos e considerações desses pesquisadores, podemos encontrar uma abordagem mais teórica e conceitual do tema ainda mesmo nas Orientações Curriculares, numa tentativa de evitar que o tema ganhe uma amplitude tal, que seu sentido se torne por demais abstrato. Diante dessa preocupação, as OCEM trazem que:

Exclusão e inclusão são dois termos há algum tempo utilizados no meio social e educacional; exclusão, para descrever uma situação indesejável;

inclusão, para se referir a alguma política educacional preocupada com a exclusão. As análises sobre esse assunto indicam que em meados do século XX se falava em exclusão escolar referindo-se aos alunos que tinham dificuldade de acesso à escola, ou aos alunos “evadidos” (estes eram, às vezes, os “reprovados” que não atingiram a média esperada no aprendizado), ou “expulsos”, ou ainda aos portadores de alguma deficiência, uma vez que os recursos para esses eram mais escassos. Os projetos de inclusão propunham reestruturação da organização educativa visando a incluir os deficientes, os que tinham dificuldade de aprendizado, os indisciplinados e aqueles que se encontravam à margem da escola por causa das condições sócio históricas dessa instituição (número insuficiente de escolas ou de vagas, problema de distância entre as casas dos alunos e as escolas, por exemplo). (BRASIL, 2006, p. 94).

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, trabalhar a inclusão na escola seria partir de uma política educacional que se preocupa com aqueles que são excluídos desse processo. E, nesse ponto, as colocações das orientações vão ao encontro daquilo que havia sido previsto na legislação como proposta de igualdade na escola. Porém, as questões com as quais os defensores da inclusão se preocupavam, na época de que o trecho trata, século XX, giravam em torno dos que não tinham acesso à escola. O ponto chave da inclusão, nesse período, era dar, aos excluídos do processo educacional, acesso à escola.

Não podemos, contudo, afirmar que hoje essa seria a questão central da política educacional da inclusão. De igual forma não podemos descartar tal preocupação. O tema da inclusão na escola, hoje, está muito mais pautado na questão de inserção daquele aluno que já tem acesso à instituição escolar, numa busca por proporcionar a esses alunos uma inserção em contextos sociais e culturais extraescolares de forma igualitária.

Na atualidade, podemos dizer que a preocupação dos documentos do Ministério da Educação e das políticas educacionais engajadas numa busca por inclusão, especialmente em relação à língua estrangeira, é a de dar ao aluno da escola pública acesso ao conhecimento que possa proporcionar-lhes um acesso à cidadania. Trata-se, agora, de uma política de inclusão cidadã.

Além disso, há, ainda, uma preocupação teórica acerca da distinção entre inclusão e inserção. Apesar de parecerem expressões sinônimas, na realidade representam práticas distintas que não podem ser confundidas. Tal preocupação é de tamanha importância aos que defendem uma educação pautada na inclusão, que a diferença entre os termos é trazida já nas próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vejamos:

As críticas e as preocupações voltadas para essa questão ressaltam a diferença entre inclusão e inserção, isto é, advogam que não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais. Essa exposição resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os “excluídos”, mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente. A credibilidade dos projetos de inclusão, segundo o que informam as investigações, seria construída por uma ação em que intensificam-se as políticas para a infância e a adolescência, ao mesmo tempo em que nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade que abrange: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade. (BRASIL, 2006, p. 95).

Com isso, podemos concluir que não basta expor o aluno a questões relativas à diversidade. Essa exposição por si só não representa uma prática inclusiva, mas sim de inserção do aluno num contexto de diferenças a fim de apresentá-las como existentes. Uma prática inclusiva, de outro modo, requereria um ensino que se fundamentasse na preocupação em envolver o aluno no contexto das diversidades entre os membros daquela comunidade, de modo a fazê-lo sentir parte daquele grupo. Segundo Priscila Augusta Lima, “Estamos incluídos numa sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade” (LIMA, 2006, p. 20).

Diante disto, a diversidade cultural e identitária deve se tornar aliada do projeto pedagógico da inclusão e não fator determinante da exclusão. E é nesse aspecto que reside a importância de distinguir inclusão de inserção. Por vezes a inserção dá ao aluno acesso às diferenças numa perspectiva que acaba por proporcionar o que Lima chama de exclusão pelo princípio da diversidade.

De igual modo, não podemos, ainda, confundir os temas da inclusão e da integração, distinção essa que também foi preocupação da autora supramencionada quanto traz que:

Pode-se entender, portanto, que o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir. Em relação à espécie humana, devemos tomar como referência esse princípio básico, com suas dimensões históricas, aparentemente contraditórias. Estamos incluídos na espécie

humana. Somos todos iguais, como seres humanos. Este é o aspecto da identidade, que indica o pertencimento a uma espécie. No entanto, somos todos diferentes, cada um com sua particularidade, e aí reside a diversidade humana. Integrar não significa necessariamente reconhecer essa diversidade. (LIMA, 2006, p. 24-25)

A autora, dessa forma, trata do tema de modo a complementar a ideia que defendemos de que inclusão envolve uma prática que traz em seu bojo um engajamento social e político, muito mais do que a simples apresentação da diversidade aos alunos. Não se trata de abordar o tema da diversidade de forma expositiva a fim de apresentar a sua existência aos alunos. O tratamento à inclusão no contexto educacional proposto pelos documentos do MEC e pelos teóricos da educação propõem o envolvimento do aluno no contexto social a fim de despertar nele o sentimento de pertencimento. O que se pretende com um ensino voltado a essas questões é a formação de um aluno cujo pensamento seja crítico e consciente das influências que incidiram sobre ele na formulação das suas ideias.

Posto, então, a distinção trazida por Lima, trazemos as considerações de Mittler sobre inclusão, vejamos:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)

Considerando os postulados de Lima e Mittler podemos afirmar que inclusão, em relação ao aluno, significa pertencimento e envolvimento e, em relação ao sistema educacional, para que seja possível despertar esse sentimento de “ser parte de” nos alunos, um projeto de inclusão significaria revolucionar o sistema atual, em termos de provocar uma revisão curricular, e mesmo de estrutura, nas escolas. Essa revolução envolveria aspectos estruturais, como, por exemplo, a preparação dos profissionais envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem para que possam inserir na sua prática diária aulas que contemplem a inclusão em todos os seus aspectos, entendendo, é claro, os limites da promoção da mesma no contexto escolar.



De certo modo, uma revolução dessa natureza traria uma contribuição significativa para esse projeto inclusivo, mas acreditamos que essa proposta de inclusão escolar é possível de ser realizada mesmo com as condições que temos na atualidade. A proposta apresentada pela nossa legislação e pelos teóricos da educação requer muito mais aquilo que González Torres chamou de “escola compreensiva” do que uma revolução estrutural:

A necessidade, portanto, de uma **escola compreensiva** está ligada a uma forma de entender a educação como um instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais. Compreensibilidade e diversidade não são princípios antagônicos, mas complementares. Uma educação que se pretende integradora e não segregadora deve assumir o compromisso de oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional. (grifo nosso). (GONZÁLEZ TORRES, 2002, p. 128).

Conforme afirmamos, o projeto de inclusão requer compreensibilidade da diversidade de forma a proporcionar ao aluno a noção de que a diferença é um fator também de integração e não de segregação. O que a escola precisa é de um projeto pedagógico que paulatinamente faça com que os alunos, e futuros cidadãos, entendam a diferença como parte da existência humana. Esse entendimento pode ser explorado na escola a partir de um trabalho em sala de aula que vise possibilitar ao aluno se colocar no lugar do outro. A proposta de uma educação pautada na compreensão da diversidade requer um aprendizado que envolva um entendimento de que viver com a diferença e com o conflito é também uma modalidade de aprendizado que expande a percepção de mundo do aluno.

É preciso atentar para o fato de que a diferença não somente faz parte da espécie humana, na medida em que somos fisiologicamente e fisicamente diferentes, como da sua convivência em sociedade, uma vez que não é possível dissociar da convivência em grupo o contato constante com a diversidade cultural, ideológica, política, intelectual e artística, somente para exemplificar. Além disso, a própria existência das diferenças é que torna as identidades desses alunos dinâmicas, na medida em que estão em constante mudança, muitas vezes de uma identidade para outra completamente oposta. Desse modo, há a necessidade de dar ao aluno a oportunidade de colocar-se no lugar do outro inclusive para que seja oportunizada a ele a possibilidade de aquisição de novas identidades a partir do conhecimento dessas.

Então, conforme já tínhamos salientado, o tratamento dado à inclusão na atualidade não mais se refere à necessidade de dar a todos os alunos acesso à escola. Esta ainda é uma preocupação que permeia os defensores do tema, mas não é dessa diversidade que tratamos em nosso estudo do livro didático. Nesse estudo o tema está muito mais relacionado à questão da oportunidade educacional e social, a ser oferecida na vivência escolar, que dará ao aluno a possibilidade de se tornar parte daquele contexto que no passado era de exclusão.

Dessa forma, está posta a relação entre os temas da inclusão e da diversidade como temas que se complementam. Envolver o aluno na prática educacional, a fim de incluí-lo, envolve abordar as questões da diversidade numa perspectiva de engajamento e convivência com a diferença como algo fundamental à prática da cidadania. Essa relação entre os temas fica ainda mais clara em Lima, quando defende que:

A diversidade mostra como somos diferentes no espaço físico, psicológico e cultural. No entanto, a essas diversidades – digamos, construtivas – soma-se uma diversidade ou uma diferença negativa para a maior parte da humanidade: a desigualdade social, termo que se refere, também na forma dicionarizada, ao que é parcial e injusto. [...] A proposta da inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural. A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos do que os outros. O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de educação inclusiva. (LIMA, 2006, p. 21).

De igual modo, Lima concorda com a ideia de que a inclusão se faz por meio do conhecimento da diversidade a partir de uma ótica que enfoca o reconhecimento da diferença como parte da própria humanidade. E aí resta mais uma vez posta a relação entre os temas da diversidade e da inclusão. Vale lembrar que essa relação entre os temas já era trazida mesmo pelas Orientações Curriculares que defendiam que inclusão e diversidade são indissociáveis, uma vez que é o conhecimento de um que origina o outro, ou seja, o conhecimento da diferença é que vai proporcionar a inclusão, vejamos:

Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência

crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística. (BRASIL, 2006, p. 96)

Consideramos, então, os temas da inclusão e da diversidade como temas interligados por uma relação de dependência. A inclusão depende do conhecimento da diversidade, que inclui as múltiplas identidades culturais existentes na espécie humana.

## 2.2. O livro didático *Links* e os requisitos do PNLD relacionados à inclusão e diversidade

Diante do exposto, temos, então, em atenção aos postulados da legislação, dos documentos oficiais do Ministério da Educação e dos teóricos que tratam dos temas, o Programa Nacional do Livro Didático tratando também da diversidade e da inclusão como temas que precisam estar presentes no livro didático de Língua Estrangeira. Como justificativa desses requisitos, o PNLD defende que:

Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. **Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças.** (grifo nosso). (BRASIL, 2011, p. 12).

Com isso, o Programa Nacional do Livro Didático traz como requisito a ser atendido pelo livro didático, que será disponibilizado a fim de ser selecionado pelo professor, para uso dos alunos em sala de aula, o de atender às exigências postas por esta pesquisa até aqui. O livro didático adotado pelo professor, e fornecido pelo MEC, deverá, então, contemplar a inclusão, na medida em que deverá ser elaborado respeitando e expondo a diversidade cultural brasileira, repetindo as diferentes identidades existentes na nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Os requisitos mencionados, conforme dito no capítulo anterior, aparecem implícitos em perguntas a serem respondidas numa seleção feita previamente. Essa seleção visa

determinar quais livros estão de acordo com o programa, com o PNLD, que contempla inclusão, diversidade e multiletramentos, para que, só então, esses livros possam compor um guia que trará algumas opções de coleções, para livre escolha do professor. Vale lembrar que essa escolha individualizada de cada escola deve respeitar as necessidades e peculiaridades daquela região, daquela comunidade e daqueles alunos, posto que esse conhecimento pormenorizado somente o professor daquela escola terá.

As perguntas apresentadas no Guia do Livro Didático estão separadas em grupos de acordo com sua temática. Ocorre que os dois temas ora em análise foram encontrados em dois grupos distintos. Mantivemos a numeração original dos subtítulos e das perguntas apenas para manter a referência original do documento.

#### 2.2.1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

Para iniciar a análise das perguntas que abordam os temas da diversidade e inclusão, iniciaremos por aquelas que aparecem no título II, que trata da observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, que são as perguntas número 2, 31 e 42, vejamos:

2. A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?

31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?

42. A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina? (BRASIL, 2011, p.13).

Em relação à pergunta número 2, temos a preocupação do programa com a adoção de um livro que contemple a diversidade brasileira, a fim de coibir o reforço ao preconceito por meio da veiculação de estereótipos. Sabemos que esses estereótipos comumente associados à figura do brasileiro, especialmente o estereótipo do brasileiro como visto pelo estrangeiro, é muitas vezes uma imagem que o nosso povo mesmo divulga como sendo a que nos

representa. Mas, ainda assim, em relação ao contexto educacional, trabalhar num projeto de educação inclusiva significa trabalhar a diferença a partir de uma postura em que o aluno vê o mundo a partir do olhar do outro. Desse modo, reforçar estereótipos é caminhar no sentido contrário.

Partindo agora para uma análise da pergunta seguinte na nossa sequência, a pergunta número 31, verificamos a mesma preocupação com temas que tratem da diversidade, mas, nesse caso, o reconhecimento dessas diferenças em nada se relaciona a questões de inclusão. Esse requisito está intimamente ligado ao reconhecimento do outro como culturalmente diferente sem que haja uma hierarquia entre culturas. A preocupação aqui está fundada em reconhecer a própria cultura e a cultura do outro, de forma adequada, novamente sem reforço a padrões estereotipados. O que não deixa de ser um requisito que se preocupa com a inclusão.

A terceira pergunta desse título, a pergunta número 42, trata do tema com enfoque da diversidade que se verifica em contextos rurais e urbanos. Aqui o que se pretende é que seja feita, pelo livro usado em sala de aula, uma abordagem de diversidades regionais presentes no nosso país. É parte da nossa realidade a existência de escolas públicas na zona urbana e na zona rural, em grandes cidades e em pequenas cidades do interior. Considerando essa multiplicidade de contextos escolares é que o PNLD traz, como exigência para o livro, que seja feita essa previsão de multiplicidade de públicos-alvo.

O objetivo dessa pergunta, ou desse requisito, é evitar que o livro se torne uma ferramenta de exclusão. Isso poderia ser facilmente observado se considerássemos, a título de exemplo, uma escola na zona rural se utilizado de um livro cujos contextos são sempre os da zona urbana. Se assim fosse, o livro didático estaria servindo a uma proposta de reforço da diferença enaltecendo um dos lados, e não é esse o propósito do ensino de língua estrangeira na escola, ao menos não deve ser.

O livro deve servir a proposta totalmente oposta que vimos apresentando até então. O seu uso deve possibilitar ao aluno o conhecimento da diversidade numa perspectiva inclusiva a partir da compreensão de si como ser pertencente ao grupo e não como ser à margem do processo. Por este motivo, as coleções selecionadas pelo programa passaram por uma prévia avaliação para verificar se atendiam a esses requisitos.

A coleção que aqui analisamos é uma das coleções presentes no Guia do Livro Didático do PNLD, o que representa que já passou por essa análise e foi aprovada. No

entanto, faremos a análise de dois desses livros, o do 6º ano e o do 7º ano do Ensino Fundamental, para conferir se de fato preenchem essas exigências.

Para iniciar a análise acerca dos requisitos que tratam da diversidade e da inclusão, apresentados através das perguntas que acabamos de discutir, selecionamos uma atividade da lição que trata dos países. Nessa lição o enfoque da apresentação é dado aos Estados Unidos e Inglaterra, com a exposição dos seus mapas políticos. Não iremos aqui novamente discutir a questão da falta de abrangência da diversidade linguística do inglês. Sabemos que um letramento crítico de língua estrangeira buscaria uma abordagem mais abrangente tratando de países que falam a língua estrangeira que não somente esses. Mas essa discussão já foi esgotada no capítulo anterior. Para iniciar a análise do livro em relação ao tema, segue a atividade abaixo:

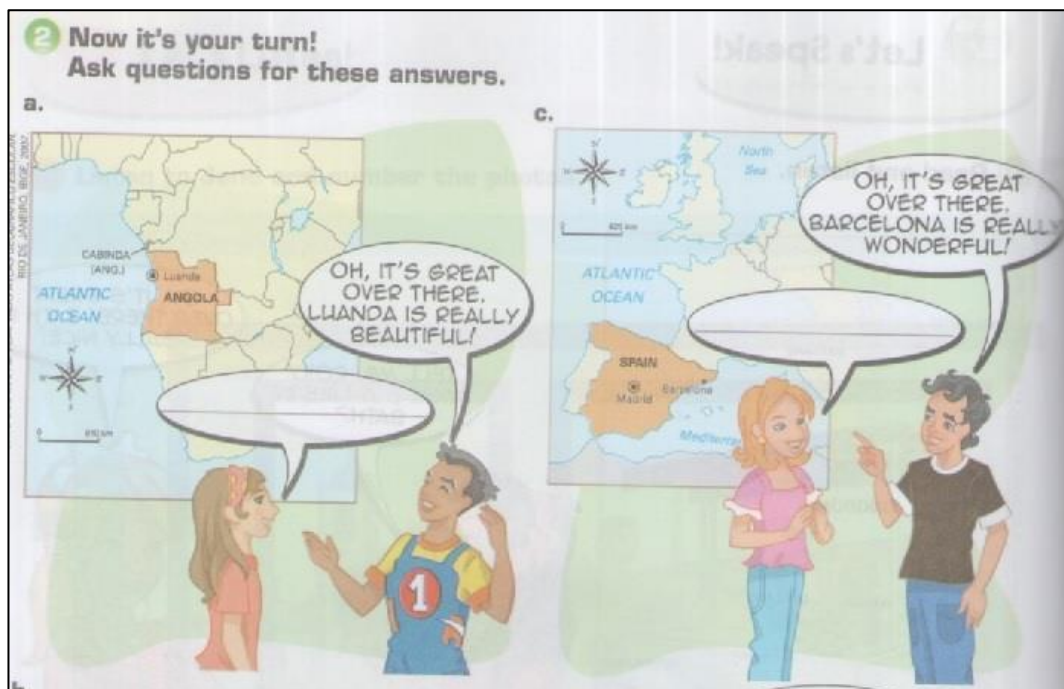


Fig. 32: Diálogo sobre países.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 90.

Em relação ao questionamento de número 2 na numeração original temos então que o reforço a estereótipos deveria ser evitado no livro que comporia o Guia. Apesar disso, temos que um personagem de aparência clara é o nativo da Espanha apto a falar do seu país, enquanto que para falar de Angola, temos um personagem negro, um tanto descaracterizado inclusive. A atividade proposta tem por objetivo provocar o aluno a elaborar a pergunta sobre aquele país.

Apesar de ausente qualquer explanação pedagógica, para falar do país com a propriedade das respostas apresentadas o personagem deveria conhecer o país. Nesse caso, ou ele fez uma viagem até lá ou é residente. No caso da atividade, a interpretação que fazemos é a de que se trata de nativos do lugar. Em qualquer dos casos, podemos observar um reforço sutil a estereótipos étnico-raciais, uma vez que o nativo que falará sobre Angola é negro. Essa atividade pode acabar por reforçar a ideia de que em Angola só tem negros ou de que todo negro é africano, bem como passa a ideia de que na Espanha há apenas brancos, desconsiderando principalmente os árabes

De igual modo, conforme dissemos, a apresentação da lição traz alunos de tipos físicos inexistentes no nosso país (totalmente brancos com cabelos totalmente loiros, sem nenhum traço de miscigenação) falando sobre os países do Reino Unido e sobre os Estados Unidos, segue parte da atividade:

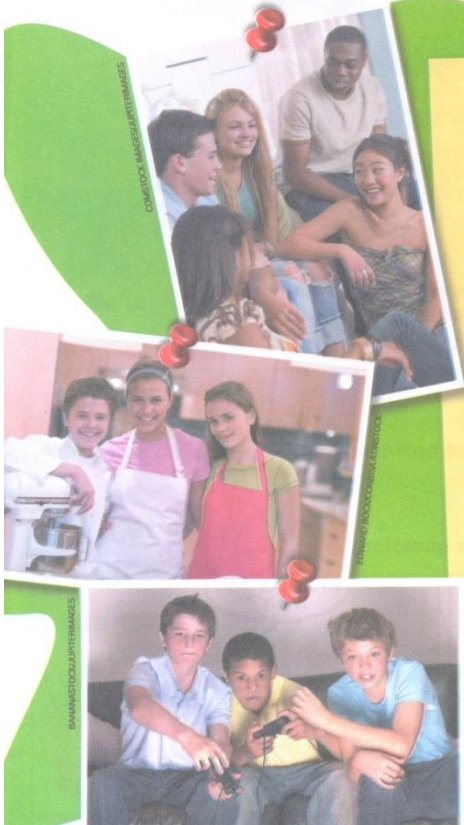


Fig. 33: Diálogo sobre São Francisco.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 89.

Tomando a atividade como exemplo, dentre outros que ainda serão apresentados, temos então não somente reforço a estereótipos étnico-raciais mais uma vez, mas temos, também, que não resta presente o requisito da abrangência dos diversos países que falam a Língua Inglesa em desconformidade com a pergunta número 31 que traz em seu texto a exigência de que a diversidade social e cultural dos países que falam a língua estrangeira seja abordada pela coleção.

Além das duas atividades apresentadas, podemos trazer um terceiro exemplo em que se verifica um reforço a estereótipos não somente através de imagens, mas também se levamos em conta as atividades dadas como opções do que os alunos fazem durante a semana, que incluem jogar vídeo game, tocar instrumento musical, bater papo pela internet, dentre outros, conforme imagem abaixo:

**1 What do you do in your free time during the week?**  
Check ( ✓ ) the items that are true for you.



- ☐ I do my homework.
- ☐ I watch TV.
- ☐ I play video games.
- ☐ I go on the computer.
- ☐ I play a musical instrument.  
(Please specify: \_\_\_\_\_)
- ☐ I chat on the Internet.
- ☐ I talk on the phone with my friends.
- ☐ I text my friends.
- ☐ I hang out with my friends.

Fig. 34: Atividades desenvolvidas no tempo livre.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 48.

Com isso, o reforço a estereótipos se verifica nas imagens de pessoas aparentemente de etnias bem segregadas. Na primeira foto, por exemplo, aparece uma mulher oriental, um homem negro, uma mulher loira e branca e dois outros personagens brancos de cabelos escuros. Além disso, o reforço se apresenta ainda nas atividades desenvolvidas no tempo livre das pessoas, e isso inclui atividades típicas de alunos de classe média que possuem instrumento musical, computador com acesso a internet e saem para comer com amigos, por exemplo.



Passando agora nossa análise para a pergunta número 31 – “A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?” -, podemos afirmar que esse requisito traz a recomendação para que seja respeitada e abordada também a diversidade étnica da população brasileira, assim como que traga representações acerca da pluralidade social e cultural do Brasil. Em relação a essa questão, podemos concluir que o livro não obtém resposta satisfatória.

Para análise dessa questão dividiremos nossas colocações em três partes. A primeira parte trata da diversidade étnica da população brasileira, e essa análise será feita aqui. A segunda parte, que tratam das questões referentes à representação da pluralidade sociocultural do nosso país, bem como a terceira, que trata da representação da pluralidade dos diferentes países falantes da língua inglesa já foram analisadas quando trabalhamos com o requisito trazido na questão de número 44 (“São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?”) no subtítulo 1.2.3 que tratou da representatividade da heterogeneidade social, cultural e linguística.

Em relação à diversidade étnica, percebemos que em todas as lições em que temos ilustrações, os tipos físicos estão bem segregados, com ausência de qualquer tipo de miscigenação, o que não reflete a realidade brasileira. A título exemplificativo, temos a atividade que segue:



Fig. 35: Alunos conversando sobre suas respectivas naturalidades.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 10.

Na apresentação acima podemos constatar que os tipos físicos não representam a grande maioria dos brasileiros, uma vez que somente em uma, ou talvez duas das nossas cinco

regiões, é que verificaremos alunos com essas características físicas nas escolas públicas do nosso país. Temos, aqui, uma fotografia de quatro alunos brancos, duas das meninas são loiras, uma com a aparência tipicamente americana (a da foto da direita). Mais uma vez não só temos ausência do requisito presente na pergunta 31, qual seja, abordagem da diversidade étnica da população brasileira, como temos reforço a estereótipos étnico raciais, também. Não estamos aqui condenando esse tipo de ilustração, mas o que percebemos é que esse tipo de representação de estudantes se repete em todo o material didático.

Mas não é somente nas fotos que isso pode ser observado. Reconhecemos que por vezes os direitos autorais de imagens para compor um livro didático gera um alto custo para a editoração, e sabemos que os livros são de baixo custo, por se tratar de concessão do Governo Federal, que podemos observar inclusive pela qualidade do papel e da impressão, possível de ser observada inclusive pela digitalização.

Se esse tivesse sido o obstáculo encontrado para imagens fotográficas que refletissem nossa realidade, isso poderia ser compensado pelas ilustrações, ou desenhos. Mas não é isso que observamos. Nas figuras abaixo temos duas ilustrações, uma no livro do 6º ano e uma no livro do 7º ano, contendo o mesmo reforço a estereótipos e com a mesma ausência de diversidade étnica, em total desatenção ao requisito que trata da representação da nossa diversidade étnico racial, vejamos:



Fig. 36: Apresentação dos alunos 01.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 08.



Fig. 37: Apresentação dos alunos 02.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 40.

Nas imagens temos pessoas de pele completamente clara ou completamente escura, que aparece associado a Angola, conforme atividade apresentada na figura de número 31. Além disso, em ambas as imagens verificamos a figura do oriental, mais uma vez sem qualquer traço de qualquer miscigenação. Com isso, temos ilustrações que representam os nossos estudantes de forma totalmente segregada étnico racialmente falando.

Em relação às associações feitas pelo livro entre aparência física e origem nacional ou regional, conforme observamos com o aluno negro que é originário de Angola, percebemos que essa associação se dá em outras apresentações e atividades também. As atividades do livro que tratam de nacionalidades ou naturalidades, temos esses tipos físicos estereotipados associados a regiões do país em total conformidade com a imagem que se veicula do nosso país no exterior, e em total desconformidade como a realidade, que é o aspecto que deveria ser abordado pela coleção, se atendesse ao requisito. Em relação a esse reforço de estereótipos regionais, trazemos a atividade abaixo como forma de ilustração dessa desconformidade com o requisito mencionado, vejamos:



Fig. 38: Mapa do Brasil com representação de pessoas.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 15.

Temos, no mapa, o índio no Amazonas, que reforça ainda mais a ideia de lugar geográfico pouco habitado, com muita mata, onde vivem somente índios, além de não levar em conta a existência de um indígena urbanizado, por exemplo. Além dele, temos ainda um negro, que aparece na região da Bahia, um oriental na região de São Paulo e os tipos físicos brancos em todo o resto do país. Essa ilustração reforça estereótipos inclusive regionais, e não traduz a nossa realidade étnico-racial. Novamente resta ausente a característica do nosso povo da diversidade pela miscigenação.

Por fim, é ainda um requisito presente no Guia do Livro Didático do PNLD, no título que trata da observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, a presença da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem, presente na pergunta de número 42 – “A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina?”. Essa é uma exigência do programa, para as coleções, considerando a diversidade de público-alvo ao qual o livro se destina. Sabemos que as realidades das escolas de todo o país são bem divergentes, por isso o livro teria que prever e abordar essa diversidade. A partir da análise da atividade apresentada na figura



abaixo, podemos perceber que este também é um requisito que não foi observado na elaboração do material didático, vejamos:

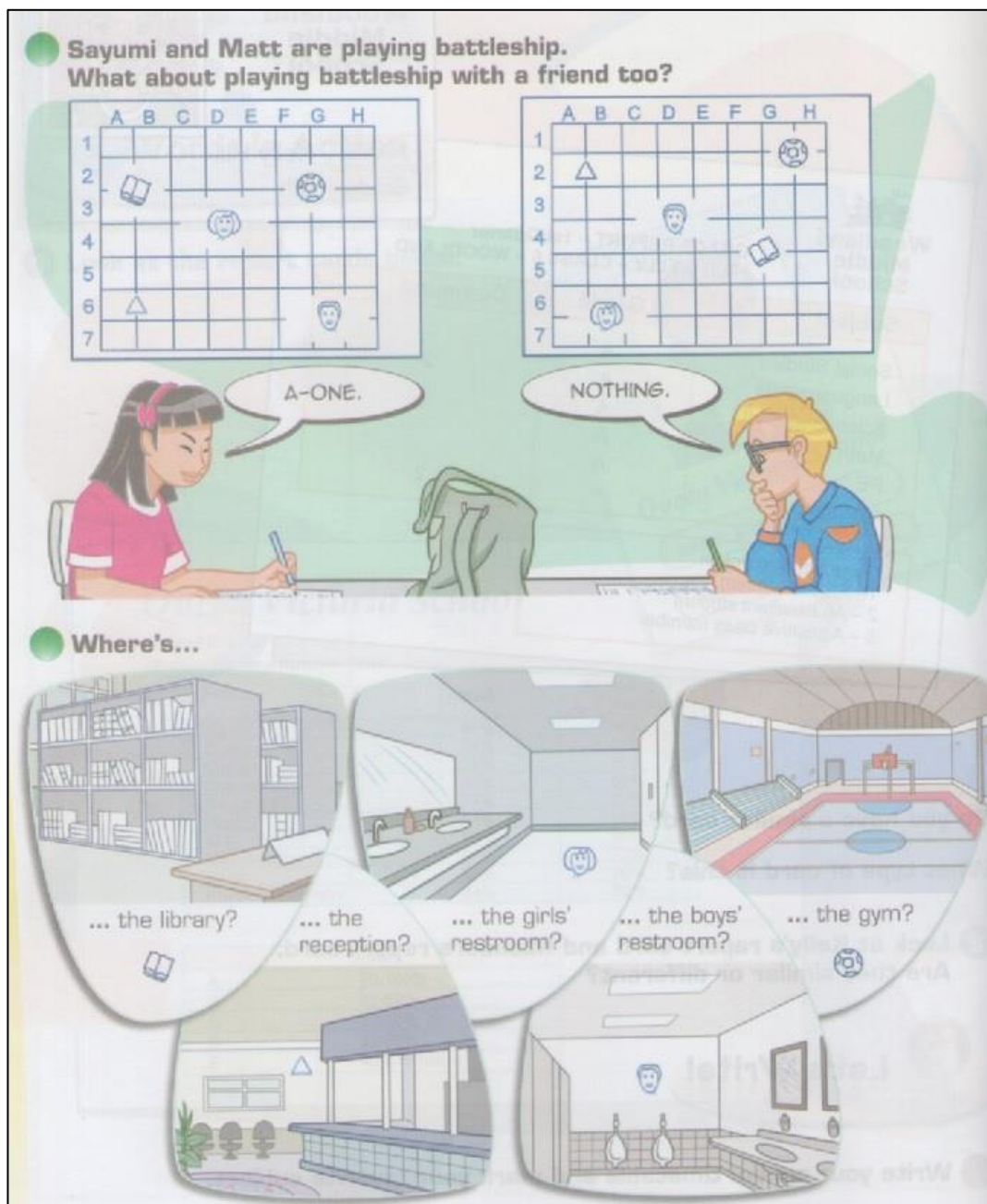


Fig. 39: Modelo de estrutura física da escola.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 34.

A atividade apresentada é parte da lição que trata da escola e seus ambientes, e propõe que os alunos ponham em prática o conhecimento adquirido na lição através de um jogo que é

de conhecimento deles. Ocorre que essa é uma escola que se distancia muito da grande maioria das nossas escolas públicas. Precisamos considerar que o livro é parte de um programa do Governo Federal que visa fornecer livros às suas escolas públicas. Nesse sentido, precisamos considerar o contexto dessas instituições. Da mesma forma, não foi encontrada nenhuma atividade o texto, em nenhum dos dois livros, que representasse o contexto de uma escola pública da zona rural, conforme é proposto pelo requisito em análise.

A atividade proposta não somente não responde ao questionamento número 42, como novamente reforça conceitos preexistentes do modelo ideal de instituição, que está distante de ser o nosso. Reconhecemos os problemas estruturais da nossa educação e que por vezes se fazem obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem, mas isso em nada justifica a presença de atividades que reproduzem modelos de escolas públicas de outros países. O livro deve estar em conformidade com o público-alvo a que se destina, ao menos é isso que prevê o PNLD.

#### 2.2.2. Diversidade, cidadania e consciência crítica.

Além das perguntas presentes no título II, que trata da observância de princípios étnicos, temos também o Título XIV que já traz o tema da diversidade em seu próprio título. O título ora em análise trata da diversidade, da cidadania e da consciência crítica. Em relação a esse título, selecionamos as seguintes perguntas para análise do livro:

- 87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?
- 88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?
- 89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.? (BRASIL, 2011)

Considerando tais perguntas, o Programa Nacional do Livro Didático demonstra uma preocupação com o tratamento dado à diversidade relacionando pertinentemente o tema aos

temas da cidadania e da consciência crítica. Um ensino que se preocupa com a diversidade na escola é um ensino focado em proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer as diferenças, assumindo uma postura de visão de mundo a partir do olhar do outro. Tratar de diversidade no contexto educacional se faz necessário exatamente para despertar a noção de relação horizontal entre os diferentes. O aluno precisa encarar a diversidade como característica da nossa espécie sem que haja relação de hierarquia entre os diferentes. O objetivo do educador e da escola deve ser possibilitar que se reconheça a diversidade utilizando ferramentas que possam promover o posicionamento no lugar do outro para que, só então, se possa promover a inclusão.

Com isso, em relação ao título em análise, temos uma preocupação com o tratamento dado à diversidade não somente global, mas também local. Além disso, o livro deve se destinar a trazer a diversidade para a sala de aula para que o aluno possa valorizar a própria realidade, nessa relação de diversidade horizontal de que falamos. Essa valorização deve abordar questões sociais, culturais e linguísticas.

Analisando os requisitos desse título, podemos afirmar que temos questionamentos que obedecem aos preceitos da abordagem da diversidade em sala de aula numa perspectiva inclusiva, na medida em que se preocupa em abordar a diferença mantendo a igualdade entre esses diferentes numa busca por evitar a valorização de um ou do outro. Nesse sentido, não há a melhor cultura, a melhor classe social, a melhor forma de pronunciar as palavras em língua estrangeira.

Além dessas questões, temos uma preocupação com aquelas diferenças que foram construídas pela própria sociedade como forma de impor a forma correta ou melhor de ser ou de viver. Uma abordagem dessa questão levará o aluno a perceber que essa é uma diversidade inexistente, posto que construída por um grupo que pretende se sobrepor aos demais, o grupo dominante. Essa construção se dá muitas vezes com o auxílio da mídia. Reconhecer essa condição tornará o aluno de língua estrangeira um cidadão crítico, que não aceita a condição que lhe é imposta, mas que questiona essa imposição na medida em que a reconhece e que se posiciona diante dessa condição.

Em seguida, temos que o PNLD considera necessário abordar a diversidade de usuários falantes da língua estrangeira, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma visão mais ampla acerca da língua que não somente aquela ideia de que a língua inglesa é a língua Norte-Americana ou do Reino Unido. De igual forma, essa abordagem deve se relacionar,

ainda, com as diversidades culturais, sociais e étnico-raciais dos falantes nativos desses países. Observamos que essa preocupação do PNLD se repete com enfoques diferentes. Quando tratamos dos multiletramentos essa preocupação aparece em relação aos textos, e isso analisamos no capítulo que trata dos multiletramentos. Em seguida esse mesmo tema aparece relacionado à diversidade cultural desses países, e essa questão também já foi tratada no subtítulo anterior. Agora, por último, temos o mesmo tema relacionado à diversidade entre os falantes nativos dessa língua, numa tentativa de tratar das diferenças como um fator global, e não somente do nosso país. Abordar essa diversidade faz com que o aluno possa perceber que as diferenças de classe social, cultural e de etnia não estão presentes apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Para iniciar nossa análise acerca desse Título XVI, utilizaremos uma atividade que está inserida no capítulo que trata das profissões. Se considerarmos que é requisito, para a aprovação do livro, que este aborde a realidade do aluno, numa perspectiva de valorização dessa realidade, a fim de atender a proposta da inclusão, imaginamos que uma lição que trate de profissões deva trazer ao aluno vocabulário das profissões que ele conhece e que faça parte do seu cotidiano, mas não exclusivamente essas. Ao menos assim deveria ser, se pretendêssemos responder positivamente a questão de número 87: “Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?”. (BRASIL, 2011).

Apesar disso, a atividade proposta pelo livro é a que segue:





Fig. 40: Profissões padrão.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 49.

Acreditamos que uma abordagem desse tipo reforça os estereótipos das profissões valorizadas pela nossa sociedade, ainda que apareçam profissões como cozinheiro, padeiro, taxista e barbeiro, pois a maioria das profissões são aquelas que são trabalhadas em livros de inglês desde sempre: astronauta, ator, arquiteto, jogador de futebol, engenheiro, atriz, dentista, cantor e médico, são alguns dos exemplos.

Na atividade da figura 40 reconhecemos que há uma tentativa de uma abordagem diferenciada, uma vez que traz algumas profissões que não tem tanto destaque na nossa sociedade, mas o livro não abandona velhos valores que reforçam estereótipos, e consideramos que essa atividade apresenta um problema de abordagem da diversidade numa perspectiva vertical, em que temos a predominância de profissões tidas como valorizadas, ao invés de trazer profissões que visem a valorizar a realidade do aluno, conforme propõe o requisito em análise.

Diante disso, podemos afirmar que essa atividade não proporciona uma valorização da realidade do aluno, como propõe o requisito numero 87 que estamos analisando. Contudo, é preciso esclarecer que não estamos defendendo uma abordagem fechada que se limite à realidade dos alunos de escolas públicas. Nosso tema é também inclusão e defender esse enfoque fechado seria contradizer tudo o que vimos defendendo até então. Mas a questão aqui é que essa realidade sequer aparece nas atividades. Os textos e exercícios do livro privilegiam aspectos socioculturais das camadas mais favorecidas da nossa sociedade, e essa atividade é apenas mais uma representação disso. Não condenamos que o aluno conheça essa realidade, mas defendemos que ela esteja lado a lado com todas as demais a fim de proporcionar um engajamento ético com a diversidade.

De forma alguma estamos aqui fazendo uma análise preconceituosa do público-alvo a que se destina o livro, mas estamos considerando a grande maioria das nossas escolas, inclusive aquelas localizada na zona rural. Acreditamos que uma abordagem contextualizada do tema traria profissões como agricultor, artesão, pescador, vendedor, empregada doméstica, operário de fábricas, de construções, pedreiro, sem, no entanto, excluir profissões como a de médico, dentista, ator, jogador de futebol, astronauta, cantor, engenheiro, atriz e marinheiro. Mas o que verificamos é a prevalência de profissões que não condizem com a realidade do aluno da maioria das nossas escolas públicas.

Não estamos propondo, com isso, um ensino que trate exclusivamente de questões contextualizadas, mas estamos propondo que o livro atenda aos requisitos postos, sem com isso se limitar a esse contexto particular. O livro poderia abordar as profissões já trazidas na atividade, não há impedimento algum para isso, desde que trouxesse um número maior de profissões mais próximas da realidade dos alunos da maioria das nossas escolas, e não o oposto, como acontece nessa atividade. O que verificamos, na apresentação do livro, é um

reforço, ainda que sutil, à valorização de profissões típicas de pessoas de classe média. A atividade que segue ilustra muito bem essa valorização:

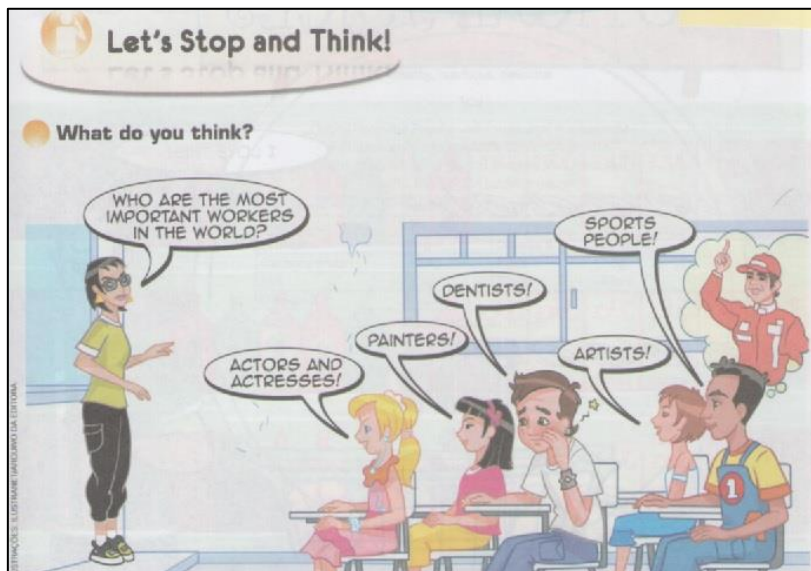


Fig. 41: Profissionais mais importantes do mundo.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 55.

Se considerarmos a ilustração, temos uma atividade em que os alunos respondem a professora que as profissões mais importantes são: ator, atriz, pintor, artistas e atletas. O que são essas respostas senão respostas padrão que seguem concepções de diversidade que coloca uns acima dos outros?

Aqui temos não somente um problema com o requisito da valorização da realidade do aluno (pergunta número 87), mas também um problema com a questão número 88 – “Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, que são socialmente construídas e podem causar desigualdades?” -, já que ao invés de possibilitar uma visão crítica acerca das desigualdades construídas pela nossa sociedade, o livro as reforça. A inobservância desse requisito de número 88 vem sendo demonstrada desde o capítulo dos multiletramentos quando tratamos do excessivo enfoque dado a costumes e interesses das classes sociais mais privilegiadas e à representação étnica usando apenas exemplares de diferentes raças.

Ainda em relação ao requisito que trata da percepção e da valorização da realidade do aluno em relação a outras, temos mais um exemplo que ilustra a inobservância deste:



Fig. 42: Datas comemorativas norte-americanas.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 54.

Diante dessa atividade não há como se falar em valorização da realidade do aluno em comparação as demais realidade se temos, no livro, ilustrações e apresentações voltadas sempre para a cultura norte-americana ou para a inglesa. Reforçamos que não há qualquer impossibilidade de se tratar dessas culturas no material didático, desde que não fossem exclusivamente essas as trazidas repetidamente. Essa atividade de calendário atenderia ao requisito do PNLD se trouxesse, de igual modo, as datas comemorativas e feriados do nosso país e de alguns outros também falantes de língua inglesa. Mas o que verificamos é um constante reforço a essas duas culturas como aconteceu desde sempre em livros didático de língua inglesa.

Seguindo na análise de atividades, partiremos agora para o requisito seguinte apresentado na pergunta número 89 - “Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.?” Para a análise desse quesito, temos a atividade que segue:





Fig. 43: Diálogo sobre mapa da Inglaterra.  
 Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 89.

Aqui, mais uma vez, temos o enfoque na cultura inglesa que reforça a ideia de que é uma língua predominantemente falada nos Estados Unidos e na Inglaterra, já que a atividade seguinte é a da figura 33 em que o diálogo se desenvolve em torno do mapa norte-americano. Mas não somente isso. O livro, em geral, enfoca essas duas culturas como estando relacionadas à língua, conforme já mencionamos, o que não viabiliza, no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a compreensão acerca da heterogeneidade dos usuários de língua estrangeira.

Dando sequência, a atividade a seguir apresentada estava inserida na lição que trata de vocabulário de alimentos, e a ilustração que serviu de base à atividade representa o modelo de lanchonete típico dos Estados Unidos, um modelo que só verificamos no Brasil em franquias, cujo acesso muitas vezes está limitado a pessoas residentes em grandes capitais e de classe média, vejamos:



Fig. 44: Cardápio de lanchonete modelo norte-americano.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 25.

Não somente o cardápio representa hábitos alimentares norte-americanos, como a própria estrutura física do restaurante traz essa relação, conforme figura a seguir:



Fig. 45: Diálogo numa lanchonete modelo norte-americana.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 25.

Pelo diálogo podemos perceber que se trata de um restaurante modelo americano localizado no Brasil, pois o cardápio está em português, segundo a resposta de um dos falantes. Aqui, podemos observar uma supervalorização, mais uma vez, da cultura americana em detrimento da não valoriza da realidade do aluno. Trata de um aspecto cultural norte-americano como sendo de cultura global, na medida em que traz numa lição sobre alimentos a imagem de uma franquia de lanchonete americana, isso se olharmos para a atividade sob uma ótica positiva. Porque se não for desse modo, teríamos então uma lanchonete brasileira com aspecto visual de lanchonete americana, o que representaria uma valorização ainda maior da cultura do outro.

Reconhecemos que esse modelo de lanchonete ou restaurante já faz parte do cotidiano dos alunos, posto que no país temos franquias multinacionais que seguem tal modelo espalhados nas grandes cidades de todo o país. Mas ainda assim tem sua origem nos Estados Unidos. Uma análise feita em isolado talvez não nos fornecesse dados suficientes para afirmarmos haver um reforço a cultura norte-americana, mas essa postura de reforço se verifica ao longo de diversas outras atividades, e essa postura reiterada dos autores nos permite afirmar que estamos diante de mais um exemplo desse enfoque cultural.

Sabemos que esse modelo de lanchonete é um modelo importado dos Estados Unidos e que já faz parte do cotidiano dos alunos, mas o questionamento que trazemos é: Por que não utilizar um modelo originário do nosso país ou de algum outro país diverso de Estados Unidos e Inglaterra? Mais uma vez não estamos trazendo a impossibilidade de abordagem dessas culturas, mas estamos aqui analisando o requisito que trata da necessidade de oportunizar ao aluno a compreensão acerca da heterogeneidade dos usuários da língua inglesa em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial. E nesse quesito há um enfoque exacerbado a essas duas culturas.

Do mesmo modo que já faz parte do nosso cotidiano lanchonetes dessa natureza, também é parte da nossa cultura os restaurantes chineses, japoneses e italianos, que poderiam ter sido abordados. Mas não foi essa a escolha da coleção. O que temos aqui é uma prática histórica de livros de língua inglesa de enfoque na cultura norte-americana ou inglesa.

E mais uma vez observamos, através dessa ilustração, que não há uma preocupação em dar ao aluno a oportunidade de compreensão da heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira uma vez que as apresentações estão sempre voltadas para a cultura inglesa e norte-americana, em total inobservância do requisito presente na questão número 89.

Além dessa lição que trata de alimentos, temos o mesmo enfoque a cultura de países europeus e dos Estados Unidos na lição que trata das partes da casa. Se pensarmos em uma casa brasileira, de um aluno de escola pública, dificilmente a imagem que virá às nossas cabeças será a da ilustração que segue:



Fig. 46: Modelo de casa norte-americana.  
Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 82.

Na atividade em análise podemos observar uma casa com dois pavimentos, jardim, garagem e carro na garagem, aparentemente sem muros. A imagem que embasa a apresentação do vocabulário de partes da casa traz uma figura de moradia que se assemelha a casas de países europeus e dos Estados Unidos, numa supervalorização dessas culturas. Esse tipo de atividade não somente restringe a visão do aluno acerca dos países cuja língua inglesa é a língua oficial, como também traz um modelo de casa que está muito distante daquele em que o aluno reside. Aqui também não verificamos uma valorização da realidade do aluno em



relação a realidade de outros países, vemos, sim, o oposto, uma supervalorização da cultura do outro.

Por fim, podemos afirmar que a partir da análise do livro didático do 6º ano da coleção *Links*, numa busca por respostas positivas aos questionamentos selecionados, que tratam da diversidade, da cidadania e da consciência crítica, vários dos requisitos restam ausentes na coleção.

As atividades e ilustrações que pudemos encontrar no livro reforçam estereótipos, supervalorizam a cultura do outro, não trazem discussões que apresentem a diversidade sob um aspecto de igualdade entre os distintos. Traz a diversidade numa perspectiva que chamamos de vertical, em que se valoriza mais uma determinada cultura em detrimento de outra, o que só torna a língua estrangeira ainda mais distante do aluno da escola pública.

As lições do livro em análise reforçam as desigualdades construídas socialmente que a escola deveria combater. De igual modo, as atividades apresentam pouca ou nenhuma relevância para a realidade do aluno na medida em que está muito distante dessa e acaba por tornar o aprendizado de língua estrangeira pouco significativo para o aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura do Programa Nacional do Livro Didático de 2011, PNLD, verificamos que o Governo Federal brasileiro decide, enfim, contemplar as línguas estrangeiras no seu programa de distribuição de livro didático às escolas da sua rede pública de ensino. Verificamos que, para que esses livros chegassem até os alunos, eles deveriam passar por uma minuciosa avaliação que traz requisitos a serem atendidos pelo livro em forma de perguntas.

Esses requisitos, ou questões, tratam de temas e princípios diversos, mas, para nossa pesquisa, como se tratavam de 92 perguntas, selecionamos aquelas elaboradas a fim de proporcionar um ensino de língua inglesa que atendesse aos estudos dos multiletramentos, bem como a questões atinentes à diversidade e à inclusão. Com isso, das 92 perguntas, foram destacadas, para nosso estudo, 15 delas.

Vale esclarecer, mais uma vez, que as coleções postas à disposição das escolas, pelo programa, são coleções que já foram aprovadas, ou seja, são coleções que responderam de forma positiva as noventa e duas perguntas que representam os requisitos para aprovação desses livros, ou ao menos se responde afirmativamente à maioria delas. Dentre as coleções apresentadas ao programa pelas editoras, apenas duas foram aprovadas pelo programa, e passaram a compor o Guia do Livro Didático, um manual posto à disposição do professor que traz a lista completa das coleções possíveis de serem escolhidas. As coleções aprovadas para o programa no período de 2011 a 2013 foram: *Keep in mind*, da editora scipione e de autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, e *Links*, da editora Ática e de autoria de Amadeu Marques e Denise Santos.

Com isso, selecionamos uma das coleções, a coleção *Links* e optamos por desenvolver uma análise por amostragem, utilizando dois dos quatro livros da coleção. Dentre os quatro, escolhemos os dois primeiros por representarem as séries do primeiro contato do aluno com línguas estrangeiras na escola, uma vez que o ensino de LE se inicia nessas séries na nossa rede pública.

Finda a escolha dos livros que seriam analisados, e destacadas as perguntas que encontravam estreita relação com os temas de que trata a nossa pesquisa, buscamos, então,

avaliar se esses livros atendiam aos requisitos postos pelo PNLD nos questionamentos que tratavam dos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

No primeiro capítulo, selecionamos os requisitos do PNLD que tratavam dos multiletramentos, e encontramos nove. Em seguida, analisamos as atividades propostas a fim de verificar se o material de fato respondia positivamente aquelas perguntas. Ora, se a coleção está contemplada pelo programa e já distribuída nas escolas, então poderíamos concluir que sim, que esse material responde, sim, afirmativamente aos requisitos, ou, pelo menos, à maioria deles.

Nesse capítulo analisamos o material didático buscando atividades que propusessem reflexões acerca da língua e de suas variedades, textos representativos de diferentes esferas de atividade social, textos de tipos e gêneros diferentes, textos representativos da heterogeneidade cultural, linguística, variedades regionais, urbana, rural e registros formais e informais. Buscamos temas de textos que contribuíssem para a ampliação dos horizontes culturais dos alunos ou um trabalho com a compreensão escrita que contribuísse para a formação de um leitor crítico. Tentamos encontrar na coleção um trabalho com a produção escrita que envolvesse as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita, bem como buscamos atividades que oportunizassem aos alunos um uso da língua adequado às novas formas de comunicação. E, por fim, tentamos encontrar atividades que trouxessem um insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva.

No segundo capítulo, foram destacados os requisitos do programa que estavam relacionados à diversidade e à inclusão e, dos noventa e dois quesitos, destacamos seis. Em seguida, assim como ocorre no capítulo anterior, buscamos atividades que comprovassem que o livro atendia aos requisitos relacionados ao tema, mas o resultado foi o mesmo para os três temas aqui estudados.

Nesse segundo capítulo a nossa análise buscou atividades que evitassem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Procuramos atividades que reproduzissem a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas. Além disso, nossa preocupação foi também analisar se a proposta

do livro prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina. Tentamos verificar se existiam oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.), perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades e, ainda, se existiam oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.

Tendo por base essas perguntas, e considerando que essas são todas perguntas relacionadas aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão e, considerando ainda que, em sua grande maioria as perguntas não foram respondidas de forma totalmente satisfatória, concluímos que a coleção que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, e que compôs o Guia do Livro Didático no período de 2011 a 2013, não contemplava os temas nas atividades dos seus livros. Porém, havemos de considerar a possibilidade de a coleção “Links” ter atendido satisfatoriamente os demais requisitos. Em nossa pesquisa o enfoque foi nos quesitos que tratavam dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

Sabemos que o livro didático em si não é reflexo da prática diária de sala de aula e que o professor tem autonomia para adaptar as atividades de modo a contemplar os temas, mas a nossa análise não objetivou refletir essa prática, mas sim dar uma nova interpretação a uma avaliação que já havia sido feita previamente quando se deu a aprovação da coleção. De igual modo, não acreditamos ser o PNLD a palavra final, mas concordamos com a necessidade de uma prática de ensino de línguas que atenda as propostas dos multiletramentos numa busca por se tornar uma prática inclusiva através de um ensino que busque um engajamento com a diferença, para desenvolver no aluno uma consciência crítica embasada e autônoma, bem como um ensino que atenda a função social do aprendizado de língua estrangeira.

A partir da pesquisa então, a nossa proposta abre possibilidades para se estudar de que forma os postulados nos documentos oficiais, em especial no Programa Nacional do Livro Didático, podem ser levados à prática tanto na produção do material didático, quanto na prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, no que se refere, principalmente, aos temas tratados aqui: multiletramentos, diversidade e inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011

BRASIL. **Lei 9.034 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 20/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 20/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.084 de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 20/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668). Acesso em: 20/05/2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. 2011. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 08/12/2013

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Abingdon: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia dos Multiletramentos. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Abingdon: Routledge, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies in education**. The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2013. Disponível em: [www.literacies.com](http://www.literacies.com). Acesso em: 25/05/2013

DUBOC, Ana Paula. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação do Professor de Inglês**. São Paulo: USP, 2012. 258 pgs. Tese, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONZÁLEZ TORRES, José Antônio. **Educação e Diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **New Literacies: everyday practices and social learning**. New York: Open University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. **New Literacies: Changing Knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed editora, 2003.

NAKATA, Martin. History, cultural diversity, and teaching. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. New York: Routledge, 2003.

SANTOS, Denise. MARQUES, Amadeu. **Links: English for Teens**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Links: English for Teens**. 7º ano 1. ed. São Paulo: Ática, 2009b.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco. ARAUJO, Vanessa de Assis. (orgs.) **Formação de Professores de língua**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

THORNBURY, Scott. **Beyond the Sentence**: Introducing discourse analysis. Oxford: Macmillan, 2005.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. UNIGRANRIO. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>. Acesso em: 18.01.2014.

## ANEXOS

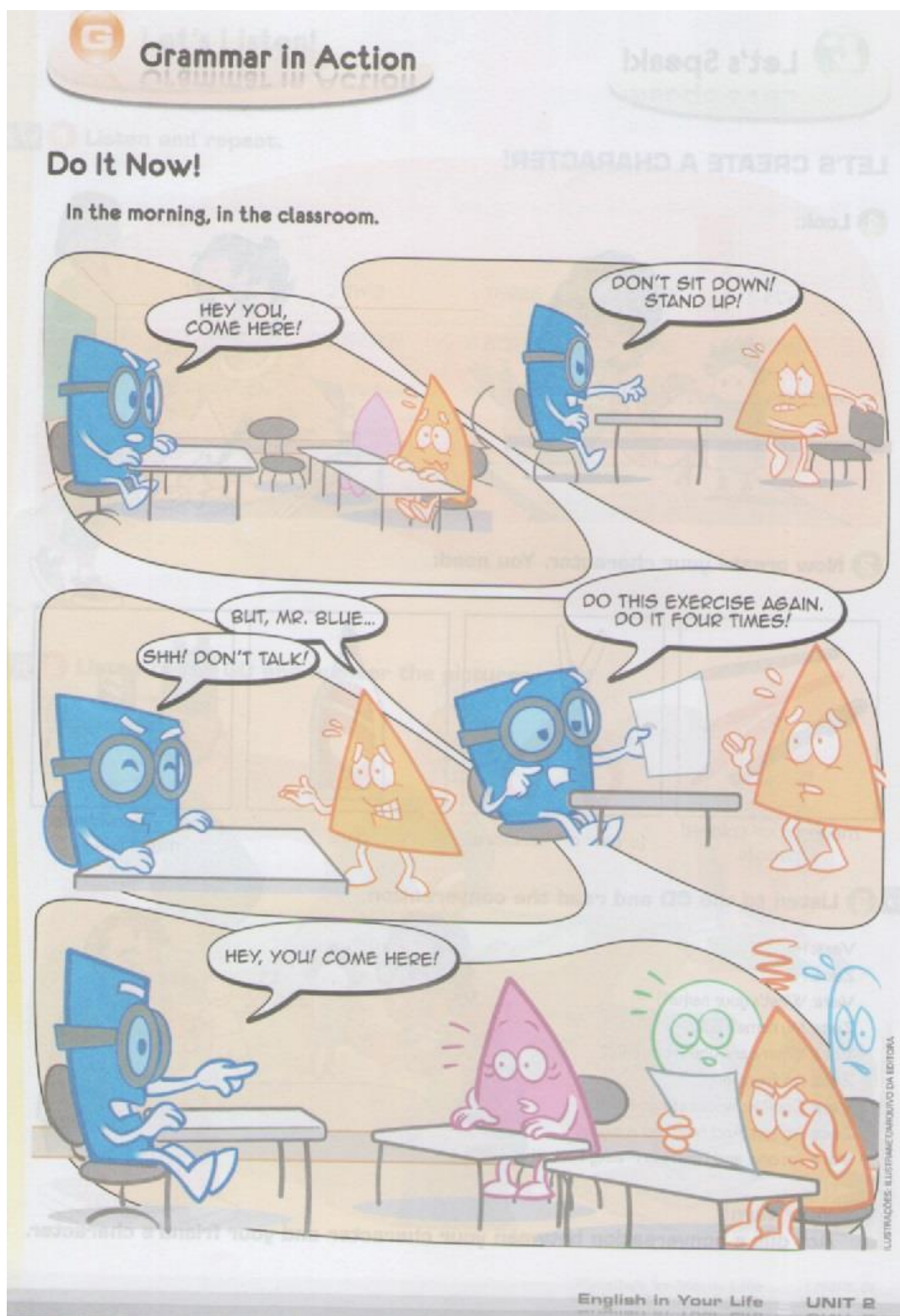


Fig. 01: Grammar in Action 1.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 20.





Fig. 02: Grammar in Action 2.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 61

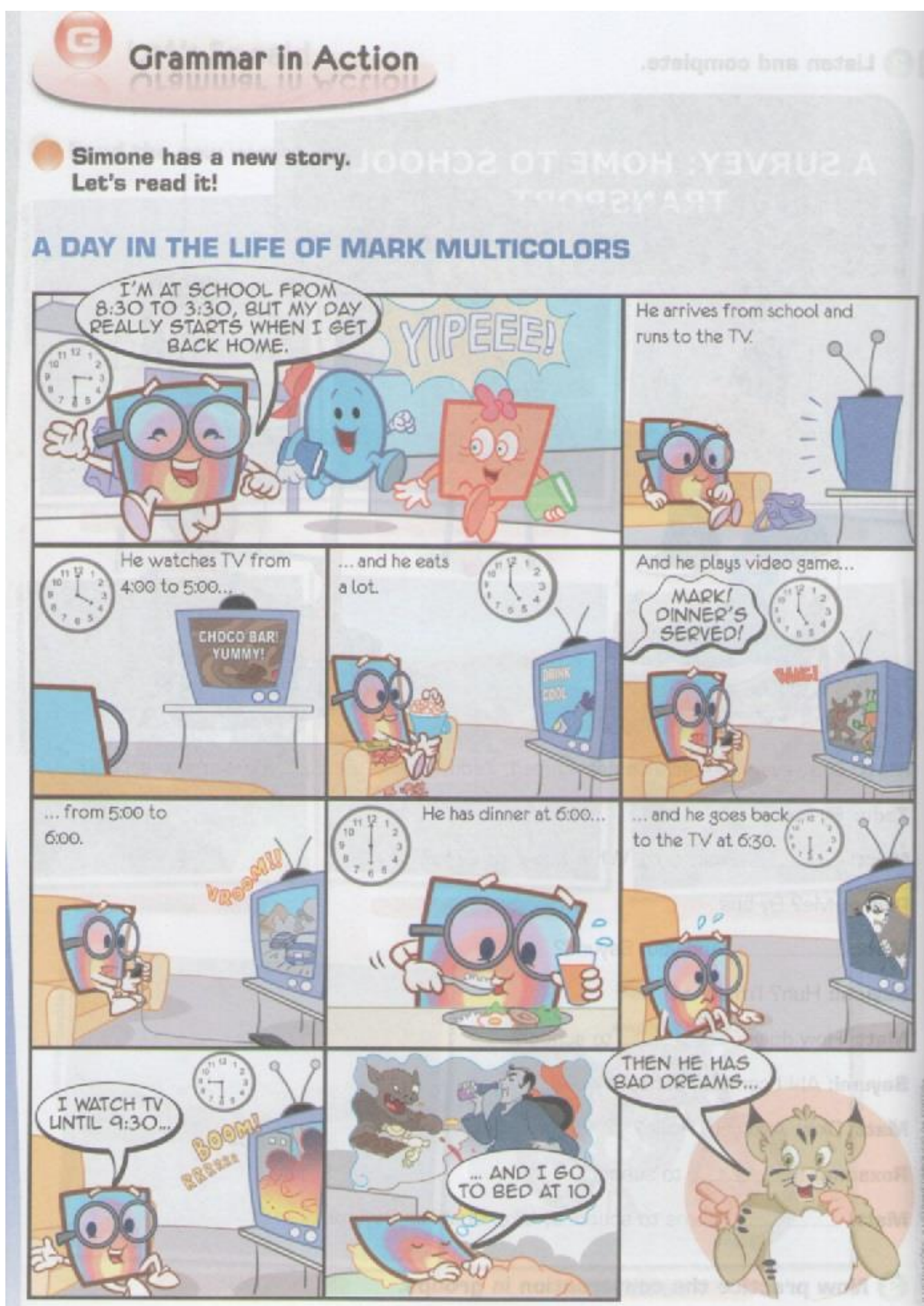


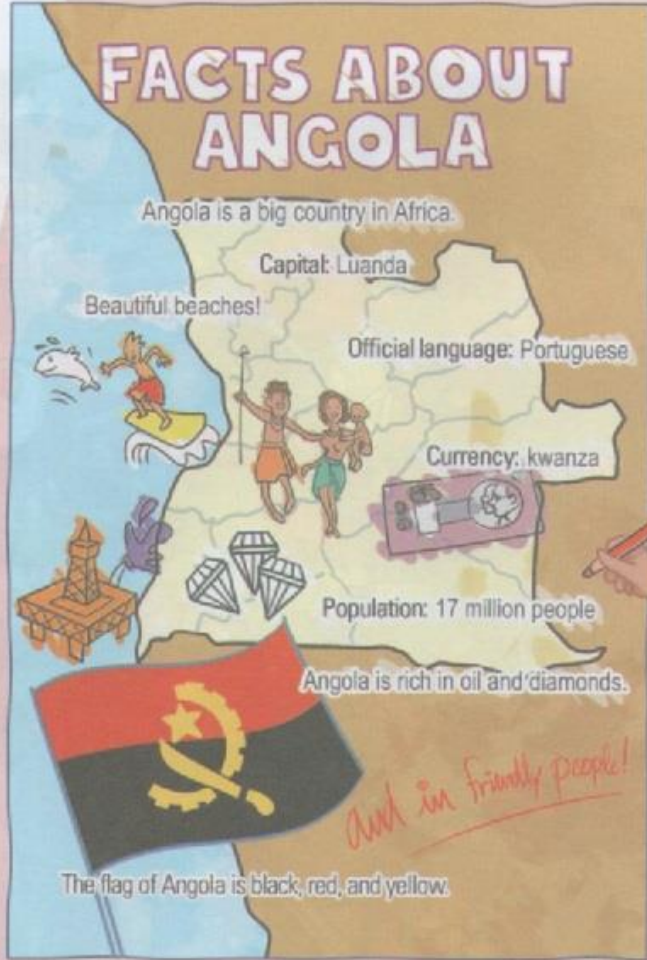
Fig. 03: Grammar in Action 3.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 74.



**Let's Write!**

Look at the poster and answer: What type of information does it contain?



**FACTS ABOUT ANGOLA**

Angola is a big country in Africa.

Capital: Luanda

Beautiful beaches!

Official language: Portuguese

Currency: kwanza

Population: 17 million people

Angola is rich in oil and diamonds.

*And in friendly people!*

The flag of Angola is black, red, and yellow.


**Now you write about a country of your choice!**

Fig. 04: Poster sobre Angola.



Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 83

**Let's Write!**

**1 Read Matt's poster.**



**ENDANGERED ANIMALS IN THE U.S.**

	
<b>Scientific name:</b> <i>Ursus americanus</i> <b>Common name:</b> American black bear <b>Species group:</b> Mammal	<b>Scientific name:</b> <i>Alligator mississippiensis</i> <b>Common name:</b> American alligator <b>Species group:</b> Reptile

**2 It's your turn!**  
 Use a search engine (Google, Yahoo, etc.) and study about endangered animals in Brazil. Then make a poster and show it to the class.

Fig.05: pôster sobre animais.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 98

**Let's Write!**

**Write about your daily routine and compare it with your friend's.**

CHECK YOUR COMPOSITION BY LOOKING AT THE VERB ENDINGS CAREFULLY!

**A SUGGESTION**

Fig. 06: Redação de texto sobre a rotina.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009b, p. 77

**Let's Write!**

**1 Look and read.**



**IN RIO, IN BRASÍLIA,  
IN BELO HORIZONTE,  
IN BRAZIL, IN A BAY,  
... BUT ON AN ISLAND!**

Dear Kelly,  
I'm on Paqueta Island. Paqueta is in Guanabara Bay, near Rio, and it's a very special place because there are no cars on the island! There are only bicycles and horse-drawn carriages.  
The tree on the postcard is Maria Gorda (Fat Maria). It's a baobab (an African tree) and it's really very big – or fat? –  
"Paqueta" is a Tupi word meaning "many shells", and that's absolutely right: there are many shells on the beach here.  
Love,  
Vera

Kelly Hill  
123 Bay Avenue  
New York – NY  
USA 11363

**2 Get a piece of paper. Draw a picture on one side and write on the other side, using the text below for reference.**

Dear \_\_\_\_\_,  
I'm in \_\_\_\_\_ is in \_\_\_\_\_, near \_\_\_\_\_ and it's a very special place because there is/are \_\_\_\_\_ here.  
The \_\_\_\_\_ on the postcard is/are \_\_\_\_\_ and it's/they're (very) \_\_\_\_\_  
See you soon,  
\_\_\_\_\_

ILUSTRAÇÕES: ILUSTRARTE/IMPRESSÃO DA EDITORA

Fig. 07: Cartão postal.


Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 94.




**Let's Write!**

**1 Read.**

In the English class...



A little later...



**2 Now you write a similar poster!**

Fig. 32: Diálogo sobre países.

Fonte: SANTOS; MARQUES. 2009a, p. 103